

Р.С. Немов

ПСИХОЛОГИЯ

В трех книгах

Книга 3

ПСИХОДИАГНОСТИКА

Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики

4-е издание

*Рекомендовано Министерством образования
Российской Федерации
в качестве учебника для студентов
высших педагогических учебных заведений*

Москва
ВЛАДОС
ИМПЭ им. А.С. Грибоедова
2001

ББК 88
Н50

Немов Р.С.
Н50 Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.

ISBN 5-691-00112-4.

Третья книга учебника состоит из двух частей. Первая часть содержит основы психодиагностики и включает описание более 120 стандартизированных и проверенных психодиагностических методик, предназначенных для исследования детей от 2-3 до 16-17 лет, а также учителей, родителей. Во второй части имеются сведения по организации и проведению научного психологического исследования и дается описание методов математической статистики.

ББК 88

ISBN5-691-00112-4

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга задумана и написана автором как продолжение на университетском уровне содержания курсов психологии, представленных в двух книгах фундаментального учебника по психологии для высших педагогических учебных заведений[1]. Вместе с тем она является самостоятельным изданием, которое может использоваться как новый учебник независимо от этих книг. Он вводит в программу университетской психолого-педагогической подготовки студентов две дисциплины: «Психологическая диагностика» и «Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики».

Преподавание этих курсов рассчитано на переход от первой ступени вузовского обучения — бакалавриата (для этого предназначены программы по общим основам психологии и психологии образования) ко второй ступени обучения — магистратуре. Предполагается, что студенты, полностью и успешно завершившие свое образование на уровне бакалавриата, продолжая обучение в магистратуре педагогического университета, вслед за курсами общих основ психологии и психологии образования должны будут пройти обязательные курсы психодиагностики и экспериментальной психологии, представленные в этой книге. Только в этом случае можно будет с уверенностью утверждать, что будущий педагог действительно подготовлен как специалист с современным университетским образованием.

Получив соответствующие знания, выпускник педагогического университета сможет самостоятельно организовывать и проводить прикладные психолого-педагогические исследования, выступать в школе не только как учитель-новатор, но и как педагог-экспериментатор.

Третья книга вузовского учебника по психологии состоит из двух частей, соответственно озаглавленных «Психологическая диагностика» и «Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики». Эти самостоятельные учебные дисциплины должны преподаваться после того, как студенты изучат курсы общих основ психологии и психологии образования.

[1] *Немое Р.С.* Психология: Кн. I. Общиеосновы психологии. М.: «ВЛАДОС», 1998; *Немое Р.С.* Психология: Кн. II. Психология образования. М.: «ВЛАДОС», 1998.

Экспериментальная психология как наука получила признание во второй половине XIX в. В противоположность умозрительной теоретической психологии она занималась эмпирическими исследованиями различных психологических проблем. Однако ее задача ограничивалась только представлением этих результатов. Как учебная дисциплина экспериментальная психология в данной книге понимается гораздо шире. Это система знаний и умений, которыми необходимо овладеть для того, чтобы стать хорошим экспериментатором.

Аналогичное можно сказать и о курсе «Психологическая диагностика». Его изложение здесь не ограничивается рассмотрением теоретических и методологических вопросов психодиагностики как таковой, хотя им уделено в книге достаточное внимание. Главное, что этот курс включает множество практически полезных методов психодиагностики, предназначенных для изучения разнообразных психологических свойств людей пяти различных возрастных групп: дошкольники, младшие школьники, подростки, старшие школьники, взрослые люди. Психологические методы для взрослых людей включены в содержание учебника потому, что сферой образования охватываются не только дети, но и взрослые люди, а педагог-экспериментатор может проводить свои исследования не только на детях, но также на студентах, учителях и родителях.

Всего в книге описано около 120 психодиагностических методик, многие из которых публикуются впервые. С помощью этих методик можно получить до 170 частных психодиагностических показателей, характеризующих психологию людей от познавательных процессов до личности и межперсональных отношений.

Психодиагностические методики, предназначенные для детей, автор стандартизировал, а также сделал преемственными из возраста в возраст. Однако второе имеет свою негативную сторону. Преемственность требует повторного описания одних и тех же методик при переходе от одной возрастной группы к другой. Чтобы избежать этого в тех случаях, когда рекомендуемая методика уже была ранее подробно описана применительно к другому возрасту, на нее в тексте просто дается ссылка.

Комплексы психодиагностических методик подобраны в соответствии с теоретическим материалом, включенным в первые две книги: «Общие основы психологии» и «Психология образования». Знакомство студентов с методиками заменяет традиционный психологический практикум. В данном случае он не рас-

творен в теоретическом материале, как это было в старых программах, а интегрирован и вынесен отдельно для того, чтобы студенты могли практически и квалифицированно овладеть этими методиками.

Данные методики используются в практике работы психологической службы системы образования, поэтому книга окажется весьма полезной и для практических психологов. В ней впервые столь подробно представлена система стандартизированных, проверенных и распределенных по всем возрастам комплексов психодиагностических методик, охватывающих основные психологические процессы, свойства, состояния и отношения человека, которые практическим психологам приходится изучать. С помощью представленных в книге методик можно определить уровень психологического развития людей любого возраста, начиная от раннего дошкольного и кончая вполне взрослым.

Учебная книга обеспечена методическим аппаратом, который аналогичен аппарату, имеющемуся в двух предыдущих книгах. Он включает в себя контрольные вопросы к каждой главе, подобранные и сформулированные таким образом, чтобы обратить внимание на наиболее существенные моменты изучаемого материала. Эти контрольные вопросы могут быть использованы для обсуждения курсовых тем на семинарских занятиях, для составления экзаменационных билетов, вопросов к зачетам и самоконтроля знаний студентов.

Помимо контрольных вопросов, каждая глава книги обеспечена минимальным списком дополнительной литературы по теме. Как и в двух предыдущих книгах, этот список имеет краткие предметные указатели для облегчения поиска необходимого материала.

В первой части книги, содержащей описание психодиагностических методик, имеются практические задания по их применению.

В конце книги помещен словарь основных психологических терминов, которые встречаются и на страницах этого учебного текста и в дополнительной литературе, рекомендуемой для самостоятельного чтения по отдельным темам и главам.

Часть I. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОДИАГНОСТИКУ

Краткое содержание

Общее представление о психодиагностике. Что такое психодиагностика. Два определения термина «психодиагностика». Основные вопросы, решаемые в научной и в практической психодиагностике. Сфера применения различных методов психодиагностики. Задачи, решаемые психодиагностикой в психолого-педагогической практике. Психодиагностика как специальная область профессиональной деятельности. Место психодиагностики среди других направлений работы практического психолога. Требования, предъявляемые к методам психодиагностики и к деятельности практического психолога как диагноста.

Из истории психодиагностики. Появление в первой четверти XIX в. первых методов психодиагностики. Развитие методов психодиагностики в XIX и XX вв. Кризис психологии на рубеже XIX и XX вв. и новые требования, предъявляемые к качеству психодиагностических методов. Современное состояние психодиагностики.

Профессионально-этические аспекты психодиагностики. Социально-этические требования, предъявляемые к психодиагностам и к психодиагностике. Принцип научной обоснованности психодиагностических методик. Принцип ненанесения ущерба. Принцип открытости результатов психодиагностики. Принцип эффективности предлагаемых практических рекомендаций. Квалификационные требования к людям, использующим психологические тесты. Значение теоретической подготовки практического психолога-диагноста. Необходимость досконального знания методики и правил ее применения. Важность наличия опыта практического использования методики. Психодиагностика и наличие базового психологического образования у диагноста. Морально-этические нормы психодиагностики. Ограничения наоткрытую публикацию и профессиональное использование средств психодиагностики.

ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

Слово «психодиагностика» означает буквально «постановка психологического диагноза», или принятие квалифицированного решения о наличном психологическом состоянии человека в целом или о каком-либо отдельно взятом психологическом свойстве.

Обсуждаемый термин неоднозначен, и в психологии сложились два его понимания. Одно из определений понятия «психодиагностика» относит его к специальной области психологических знаний, касающейся разработки и использования в практике различных психодиагностических средств. Психодиагностика в этом ее понимании является наукой, в русле которой ставятся следующие общие вопросы:

1. Какова природа психологических явлений и принципиальная возможность их научной оценки?

2. Каковы сложившиеся на данный момент времени общие научные основания для принципиальной познаваемости и количественной оценки психологических явлений?

3. В какой мере применяемые в настоящее время средства психодиагностики соответствуют принятым общенаучным, методологическим требованиям?

4. Каковы основные методические требования, предъявляемые к различным средствам психодиагностики?

5. Каковы основания достоверности результатов практической психодиагностики, включая требования, предъявляемые к условиям проведения психодиагностики, средствам обработки полученных результатов и способам их интерпретации?

6. Каковы основные процедуры конструирования и проверки научности методов психодиагностики, включая тесты?

Второе определение термина «психодиагностика» указывает на специфическую сферу деятельности психолога, связанную с практической постановкой психологического диагноза. Здесь решаются не столько теоретические, сколько сугубо практические вопросы, относящиеся к организации и проведению психодиагностики. Она включает в себя:

1. Определение профессиональных требований, предъявляемых к психологу как к психодиагносту.

2. Установление перечня знаний, умений и навыков, которыми он должен обладать для того, чтобы успешно справляться со своей работой.

3. Выяснение минимума практических условий, соблюдение которых является гарантией того, что психолог действительно успешно и профессионально овладел тем или иным методом психодиагностики.

4. Разработка программ, средств и методов практической подготовки психолога в области психодиагностики, а также оценки его компетентности в этой области.

Оба комплекса вопросов — теоретические и практические — тесным образом взаимосвязаны. Для того чтобы быть специалистом высокой квалификации в этой сфере, психолог должен достаточно хорошо овладеть как научными, так и практическими основами психодиагностики. То и другое в отдельности, т.е. знание лишь научных основ методики или знание методики без понимания ее научного обоснования, не гарантирует высокого уровня профессионализма в этой области. По этой причине в данной главе книги оба комплекса вопросов, теоретические и практические, нами обсуждаются совместно, без уточнения того, к какой области они относятся.

Практически психодиагностика используется в самых разных областях деятельности психолога: и тогда, когда он выступает как автор или участник прикладных психолого-педагогических экспериментов, и тогда, когда он занят психологическим консультированием или психологической коррекцией. Но чаще всего, по крайней мере в работе практического психолога, психодиагностика выступает как отдельная, вполне самостоятельная сфера деятельности. Ее целью становится постановка психологического диагноза, т.е. оценка наличного психологического состояния человека.

Точная психодиагностика в любом психолого-педагогическом научном эксперименте предполагает квалифицированное оценивание степени развитости психологических свойств. Как правило, это те свойства, закономерные изменения которых предполагаются в гипотезах, проверяемых в этом эксперименте. К примеру, проблемой научного психологического исследования

могут быть некоторые особенности мышления человека — такие, относительно которых утверждается, что они существуют и изменяются по некоторым законам или определенным образом зависят от различных переменных. В любом из этих случаев требуется точная психодиагностика соответствующих интеллектуальных свойств, ориентированная, во-первых, на прямое доказательство их существования, во-вторых, на демонстрацию постулированных закономерностей их изменения, в-третьих, на показ того, что они действительно зависят от тех переменных, которые фигурируют в гипотезе.

Нельзя обойтись без точной психодиагностики и в прикладных исследованиях, так как в любых подобного рода экспериментах необходимо достаточно убедительное доказательство того, что в результате нововведений действительно и в нужном направлении изменяются оцениваемые психологические особенности.

Специалист, занимающийся психологическим консультированием, прежде чем давать какие-либо советы клиенту, должен поставить правильный диагноз, оценить суть психологической проблемы, волнующей клиента. При этом он опирается на результаты индивидуальных бесед с клиентом и наблюдения за ним. Если психологическое консультирование представляет собой не разовый акт, а серию встреч и бесед психолога с клиентом, в ходе которых психолог не ограничивается советами, а практически работает с клиентом, помогая ему решать свои проблемы и одновременно контролируя результаты своей работы, то дополнительно возникает задача осуществления «входной» и «выходной» психодиагностики, т.е. констатации положения дел в начале консультирования и по завершении работы с клиентом.

Еще более настоятельной, чем в процессе консультирования, психодиагностика является в практической психокоррекционной работе. Дело в том, что убедиться в эффективности предпринятых психокоррекционных мер в данном случае должен не только психолог или экспериментатор, но и сам клиент. Последнему нужно иметь доказательства того, что в итоге проведенной совместно с психологом работы в его собственной психологии и поведении действительно произошли важные позитивные перемены. Это необходимо делать не только для того, чтобы заверить

клиента в том, что он не зря потратил время (и деньги, если работа платная), но и для того, чтобы усилить психокоррекционный эффект воздействия. Известно, что вера в успех — один из важнейших факторов эффективности любого терапевтического воздействия. С точной психодиагностики наличного состояния дел должен начинаться и ею же заканчиваться любой психокоррекционный сеанс.

Кроме названных областей научной и практической психологии, психодиагностика применяется и в других ее отраслях, например в медицинской психологии, в патопсихологии, в инженерной психологии, в психологии труда — словом, везде, где требуется точное знание степени развития тех или иных психологических свойств человека.

Во всех описанных случаях научная и практическая психодиагностика решает ряд типичных для нее задач. К ним относятся следующие:

1. Установление наличия у человека того или иного психологического свойства или особенности поведения.

2. Определение степени развитости данного свойства, ее выражение в определенных количественных и качественных показателях.

3. Описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо.

4. Сравнение степени развитости изучаемых свойств у разных людей.

Все четыре перечисленные задачи в практической психодиагностике решаются или каждая в отдельности, или комплексно в зависимости от целей проводимого обследования. Причем практически во всех случаях, за исключением качественного описания результатов, требуется владение методами количественного анализа, в частности той математической статистикой, элементы которой были представлены во втором разделе книги.

Итак, психодиагностика есть достаточно сложная область профессиональной деятельности психолога, требующая специальной подготовки. Совокупность всех знаний, умений и навыков, которыми должен владеть психолог-диагност, настолько

ширна, а сами знания, умения и навыки настолько сложны, что психодиагностика рассматривается как особая специализация в работе профессионального психолога. И действительно, там, где подготовка практических психологов ведется давно и успешно, в США, например, принято, что специалистов в этой области готовят из числа лиц с высшим психологическим, в исключительных случаях — педагогическим, образованием на двухгодичных спецфакультетах практических психологов при университетах. Выпускники этих факультетов получают одну из следующих специализаций: психодиагностика, психологическое консультирование и психокоррекция. Только наличие диплома о высшем специальном образовании дает им юридическое право заниматься практической психодиагностикой. Заметим, что в этом перечне специализаций психодиагностика не случайно находится на первом месте. Без нее не может обойтись ни один специалист-психолог любого профиля, если он имеет дело не только с теорией.

Разделение специализаций в профессиональной подготовке соответствует сложившемуся разделению труда между практическими психологами. Одни из них по преимуществу занимаются психодиагностикой, другие — психологическим консультированием, третьи — психологической коррекцией. Только такое, достаточно четкое разделение труда и последующая глубокая специализация в своей области, включающая как дополнительные теоретические знания, так и практику, позволяет достичь высокого уровня профессионализма, в том числе в области психодиагностики, где он особенно необходим. Из-за ошибок в психодиагностике, чаще всего связанных с отсутствием профессионализма, сводятся на нет результаты как экспериментальной, так и консультативной психокоррекционной работы.

В этой связи к работе психодиагноста и к используемым им методам психодиагностики предъявляется ряд довольно строгих требований. Они будут подробнее рассмотрены далее, а сейчас остановимся на необходимости овладения теоретическими и практическими знаниями.

Научные знания психодиагноста включают в себя основательное знакомство с теми психологическими теориями, на которых основываются используемые им психодиагностические методы

и с позиций которых производятся анализ и интерпретация полученных результатов. Если, к примеру, такими методами являются проективно-личностные тесты, то для компетентного и профессионального их использования необходимо быть хорошо знакомым с основами психоаналитической теории личности. Если же это тесты, измеряющие или оценивающие черты личности человека, то для их профессионального использования необходимо знать общепсихологическую теорию черт личности. Знание только частной методики недостаточно для профессиональной работы в области психодиагностики, так как может привести к серьезным психодиагностическим ошибкам.

Обратимся к иллюстрации. Известный Миннесотский Многофакторный Личностный Опросник (сокращенно — MMPI) был создан, валидизирован и нормирован на выборках людей, имеющих различные психологические нарушения. На практике он чаще всего с успехом используется именно для клинической диагностики личности, т.е. для установления того, насколько изучаемый человек отличается от нормы в медицинском значении этого слова — нормален он или ненормален в психологическом отношении, здоров или болен. Однако эти особенности и тонкости в описаниях данного теста чаще всего отсутствуют. Профессионально не подготовленный человек может решить, что тест представляет собой общепсихологический личностный тест и позволяет оценивать у человека уровень развития любых качеств, в том числе необходимых для занятий различными видами деятельности. Возникает заманчивая идея использования этого теста в целях определения профессиональной пригодности человека, скажем, к занятию руководящей должности. Группа работающих руководителей или претендентов на эти места исследуется с помощью теста MMPI, полученные показатели сравниваются с нормами, и если они находятся на уровне этих норм или превосходят их, то делается вывод о профессиональной пригодности тестируемого человека. Все было бы хорошо, если бы не одна незаметная для непрофессионала, но очень существенная для специалиста деталь: норма здесь отражает *состояние здоровья человека,* а не профпригодность, тем более к руководящей работе. И получается казус: любого психически здорового человека при-

знают профессионально пригодным к руководящей работе, а остальное будто бы не в счет.

Пожалуй, основное требование, которому должен соответствовать профессионал-психодиагност, — это умение располагать к себе людей, вызывать их доверие и добиваться искренности в ответах. Без этого, как и без специальных теоретических знаний, практическая психодиагностика на высоком уровне неосуществима. Во-первых, потому, что большинство психодиагностических тестов представляет собой бланковые методики, включающие перечень вопросов, обращенных к сознанию человека. И если испытуемый не будет психологически открыт и не будет доверять психологу, то не станет искренне отвечать на соответствующие вопросы. Если же, кроме того, он почувствует недоброжелательное к себе отношение, то вообще не станет отвечать на соответствующие вопросы или предложит такие ответы, чтобы со своей стороны досадить экспериментатору.

Следующее, не менее важное требование — доскональное знание самих психодиагностических методик и условий их правильного применения. Этим требованием нередко пренебрегают, не придавая серьезного значения глубокому знакомству с методиками и их апробации. Нередко профессиональные психологи, начинающие пользоваться новыми тестами, не представляют, что для овладения ими на профессиональном уровне требуются недели, иногда месяцы напряженной и непрерывной работы.

Среди основных требований, которым должны отвечать научно обоснованные методы психодиагностики, следует назвать валидность, надежность, однозначность и точность. Эти требования рассмотрены во второй главе книги. Обращаясь к практическому использованию той или иной методики в психодиагностических целях, психолог должен иметь четкое представление о том, в какой мере избранная им методика отвечает перечисленным критериям. Без такого представления он будет не в состоянии определить, в какой мере можно доверять получаемым с ее помощью результатам.

Кроме основных, есть и ряд дополнительных требований, предъявляемых к выбору психодиагностических методик.

Во-первых, избираемая методика должна быть наиболее простой из всех возможных и наименее трудоемкой из тех, которые

позволяют получить требуемый результат. В этой связи простая опросная методика может быть предпочтительнее сложного теста.

Во-вторых, избираемая методика должна быть понятной и доступной не только для психолога, но и для испытуемого, требующей минимума физических и психологических усилий на проведение психодиагностики.

В-третьих, инструкция к методике должна быть простой, короткой и достаточно понятной без дополнительных разъяснений. Инструкция должна настраивать испытуемого на добросовестную доверительную работу, исключающую возникновение у него побочных мотивов, способных отрицательно повлиять на результаты, сделать их сомнительными. В ней, например, не должно быть слов, настраивающих испытуемого на определенные ответы или намекающих на ту или иную оценку этих ответов.

В-четвертых, обстановка и другие условия проведения психодиагностики не должны содержать в себе посторонних раздражителей, отвлекающих внимание испытуемого от дела, изменяющих его отношение к психодиагностике и превращающих его из нейтрального и объективного в пристрастное и субъективное. Не допускается, как правило, чтобы во время проведения психодиагностики присутствовал еще кто-либо кроме психодиагноста и испытуемого, звучала музыка, слышались посторонние голоса и т.п.

ИЗ ИСТОРИИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

История современной психодиагностики начинается с первой четверти XIX в., т.е. с начала так называемого клинического периода в развитии психологических знаний. Этот период характеризуется тем, что ключевую роль в добывании и анализе эмпирических психологических знаний о человеке начинают играть врачи (до них этим занимались в основном философы и писатели). Врачей интересуют причины происхождения трудноизлечимых и распространившихся в те годы в развитых странах мира душевных заболеваний и неврозов. Врачи-психиатры начинают вести в клиниках Европы систематические наблюдения за

больными, записывая и анализируя результаты своих наблюдений. В это время появляются такие методы психодиагностики, как наблюдение, опрос, анализ документов. Однако в целом психодиагностика в эти годы носит еще нестрогий, произвольный характер, что проявляется в различных выводах и умозаключениях, к которым приходят врачи, наблюдая за одними и теми же больными и изучая их с помощью одних и тех же методов. Это, в частности, происходит потому, что методы психодиагностики в то время носят еще *качественный* характер.

Началом создания *количественных* методов психодиагностики следует считать вторую половину XIX в. — то время, когда под руководством выдающегося немецкого психолога В. Вундта была создана первая в мире экспериментальная психологическая лаборатория, где в целях психодиагностики стали применять технические устройства и приборы. К этому же времени относится открытие **основного психофизического закона,** который, показав количественную связь между физическими и психологическими явлениями, ускорил создание средств количественной психодиагностики. Основной психофизический закон открыл возможность измерения психологических явлений, и это открытие привело к созданию так называемых субъективных шкал для измерения ощущений. В соответствии с этим законом основным объектом измерения стали ощущения человека, и долгое время, вплоть до конца XIX в., практическая психодиагностика ограничивалась измерением ощущений.

Начальным периодом становления современных методов психодиагностики, касающихся основных психологических процессов, свойств и состояний человека, следует считать конец XIX —начало XX в. В это время весьма активно и не без участия профессиональных психологов развиваются те области теории вероятностей и математической статистики, на которые впоследствии стали опираться научные методы количественной психодиагностики. Большая часть тех методов первичной и вторичной статистической обработки экспериментальных данных, которые были описаны во втором разделе данной книги, появилась как раз в эти годы. Однако вначале математическую статистику стали применять не в психологии, а в других науках: в биологии, экономике, медицине и т.д.

Несколько позднее началось создание специальных средств для количественной психодиагностики психологических явлений, например факторного анализа. Впервые он был использован для психодиагностики черт личности и уровня интеллектуального развития.

Первое специальное психометрическое учреждение было создано в Англии выдающимся английским психологом Гальтоном. В 1884 г. он основал Антропометрическую лабораторию, одной из задач которой стало получение статистических данных о человеческих способностях. Посетители этой лаборатории имели возможность измерить свои способности, и через этот психометрический эксперимент прошло около 10 000 человек. Гальтон явился инициатором применения статистики в психологии, и ему принадлежит заслуга в разработке самих статистических методов. Именно Гальтон в 1877 г. предложил использовать в психологии метод корреляций. Гальтон привлек к сотрудничеству таких ученых-математиков, как Пирсон и Фишер, и они прославились в математической статистике не в последнюю очередь благодаря совместным работам с психологами. Фишер изобрел дисперсионный анализ, а другой английский ученый — современник Гальтона Спирмен — факторный анализ. Оба проявили себя и в психологии в не меньшей степени, чем в математике. Спирмен, в частности, вошел в историю психологии благодаря своей классической работе «Общий интеллект, объективно определенный и измеренный», опубликованной в 1904 г. Г. Айзенк и Р. Кеттел впоследствии применили факторный анализ для психодиагностики черт личности.

Один из первых статистически обоснованных тестов интеллекта разработал и опубликовал в 1905-1907 гг. французский ученый А. Бине. Позже с другим французским ученым Т. Симоном он усовершенствовал этот тест, который вошел в историю психодиагностики как тест Бине—Симона.

Во второй половине 20-х годов текущего столетия стали появляться новые психологические, в том числе интеллектуальные и личностные, тесты, позволяющие производить психодиагностику различных процессов и свойств человека. Исторически последними среди психодиагностических средств количественно-

го характера возникли и вошли в практику те, которые связаны с социально-психологическими исследованиями. Это социометрический тест, созданный американским психологом Я. Морено, и множество измерительных методик, разработанных группой американских социальных психологов — учеников и последователей К. Левина, немецкого психолога, эмигрировавшего в годы фашизма в США.

На 50—60-е годы XX в. приходится основное количество разнообразных психодиагностических методик. Это были годы наибольшей психометрической активности ученых-психологов.

Заметим, что в немалой степени созданию и разработке психодиагностики способствовал общий кризис психологической науки, возникший как раз на рубеже XIX и XX столетий. Он отчетливо выявил недостатки старой, интроспективной психологии, связанные в первую очередь с отсутствием научно обоснованных средств точной психодиагностики, особенно таких сложных явлений, как способности, интеллект и личность. Разработка соответствующих методов явилась началом выхода психологии из состояния кризиса, так как вновь созданные методы позволяли получать не умозрительные и субъективные, а точные и объективные знания о психологических процессах, свойствах и состояниях человека. Такие знания были гораздо более надежным основанием для теоретических обобщений и практических рекомендаций, чем умозрительные заключения, почти полностью базирующиеся на интроспекции. В результате довольно быстро психология обогатилась новыми, более надежными теориями и стала не только достойной академической, но и практически полезной наукой. Открылись широкие возможности для развития базирующихся на психодиагностике прикладных областей знаний, в том числе психологии труда, психофизиологии, инженерной и медицинской психологии, педагогической психологии.

Современная психодиагностика выделилась в отдельную область научных и практических психологических знаний. Создано множество психодиагностических методик, число которых продолжает быстрыми темпами увеличиваться. Все более широкое применение в психодиагностике находят современные методы математики и физики, а также средства электронной психодиагностики, например ЭВМ.

В некоторых странах мира, например в США, в Германии, предпринимались попытки комплексной систематизации и изложения психодиагностических методов в ряде многотомных научных и практических изданий. Аналогичные попытки в последние годы появились и в России, однако без единой концепции и должной научной основы. Под концепцией в данном случае понимается наличие достаточно обоснованной, детально продуманной системы, которую можно было бы положить в основу классификации психодиагностических методик. Под научным обоснованием понимается наличие большого, теоретически обобщенного опыта квалификации психодиагностических методик, оценки их состоятельности, сильных и слабых сторон. Публикуемые в настоящее время методики, как правило, не сопровождаются данными, указывающими на то, каким образом они проверялись и в какой степени соответствуют принятым критериям научности.

Это не формальное требование. К сожалению, ситуация такова, что многие психодиагностические методики, в том числе те, которые публикуются под авторством психологов и от имени известных психологических учреждений в России и ближнем зарубежье, не всегда полностью соответствуют указанным требованиям. В этой связи достаточно сослаться всего лишь на два примера.

Пример 1. Опубликованный, многократно размноженный через печать и широко применяемый на практике детский вариант интеллектуального теста Векслера на поверку оказывается недостаточно валидным, и это произошло из-за утраченного за последние годы профессионального контроля со стороны общества психологов и государства за качеством публикуемых материалов.

Пример 2. Не менее известный специалистам личностный тест Кеттела, оказывается, существует и распространяется в печатном виде в нескольких различных вариантах (что само по себе уже вызывает недоумение), большая часть которых не отвечает требованиям, предъявляемым к тестам. В силу этого данный тест в той его форме, которая представлена в большинстве подобных публикаций, оказывается недостаточно валидным и надежным измерительным инструментом,

Правда, с возрождением Российского общества психологов и других общественных организаций профессиональных психологов, которые добровольно берут на себя функцию контроля за качеством публикуемой методической продукции, положение дел начинает улучшаться.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Практическая психодиагностика — это весьма сложная и ответственная область профессиональной деятельности психологов. Она требует соответствующего образования, профессионального мастерства и может затрагивать судьбы людей, например, когда на ее основе ставится медицинский или судебно-психологический диагноз, осуществляется конкурсный отбор или прием на работу. В этой связи к психодиагностике и к психодиагностам предъявляют ряд социально-этических требований. Часть из них включена в этический кодекс практического психолога, с которым читатель мог познакомиться во второй книге учебника («Психология образования», глава 28), другие требуют дополнительного обсуждения. Среди них — соблюдение тайны психодиагностики, научная обоснованность психодиагностических методик, ненанесение ущерба обследуемым, открытость для них результатов обследования, объективность выводов и эффективность предлагаемых практических рекомендаций. Представим и рассмотрим все эти требования в виде принципов психодиагностики.

Принцип соблюдения тайны психодиагностики предполагает неразглашение ее результатов без персонального согласия на это того лица, на котором проводилась психодиагностика. Этот принцип прежде всего касается совершеннолетних людей. Если речь идет о несовершеннолетних, например о детях до старшего школьного возраста, то на разглашение результатов их психодиагностики обязательно требуется согласие родителей или заменяющих их лиц, несущих моральную и юридическую ответственность за детей. Исключение составляют лишь случаи, когда пси-

ходиагностика проводится в научных целях как часть экспериментального исследования, но и в этом случае, как правило, не рекомендуется указывать в публикациях точные имена и фамилии испытуемых.

Принцип научной обоснованности психодиагностической методики требует того, чтобы она, как минимум, была **валидной** и **надежной,** то есть давала такие результаты, которым вполне можно доверять[1].

Принцип ненанесения ущерба предполагает, что результаты психодиагностики ни в коем случае нельзя использовать во вред тому человеку, который подвергается психодиагностике. Если психодиагностика проводится в целях конкурсного отбора или при приеме человека на работу, то данный принцип применяется вместе с принципом открытости результатов психодиагностики для обследуемого, который требует информации о том, что и как у него будет тестироваться, каковы результаты его обследования, а также о том, кем и каким образом они будут использованы для решения его судьбы.

Принцип объективности выводов из результатов тестирования требует, чтобы они были научно обоснованными, т.е. вытекали из результатов тестирования, проведенного при помощи валидных и надежных методик, а не определялись и никак не зависели от субъективных установок тех, кто проводит тестирование или пользуется его итогами.

Принцип эффективности предлагаемых рекомендаций предполагает, что такие рекомендации обязательно должны быть полезными для того человека, которому даются. Не разрешается, например, предлагать человеку такие практические рекомендации из результатов тестирования, которые для него бесполезны или могут привести к нежелательным, непредсказуемым последствиям.

К людям, занимающимся психодиагностикой, предъявляются особые квалификационные требования. Основные из них — следующие: хорошая теоретическая подготовка, доскональное знание психодиагностических методик и правил их применения,

[1] Более подробно эти и другие принципы проверки научной обоснованности психодиагностических методик будут рассмотрены в следующей главе книги.

наличие достаточного опыта практического использования соответствующих методик.

Каждая психодиагностическая методика не возникает на пустом месте, она появляется и развивается на базе некоторой психологической теории того объекта, для диагностики которого предназначена. Тесты интеллекта, например, опираются на научные представления о его природе, структуре, значении и жизненных проявлениях. Тесты личности исходят из определенной теории личности, включающей в себя ее научное определение, понимание структуры, развития и признаков, по которым можно объективно судить о личности данного человека. Каждая психодиагностическая методика обогащена и одновременно обеднена (ограничена) той теорией, которая с ней связана. Зная соответствующую теорию, можно в рамках данной теории делать далеко идущие выводы об изучаемом объекте, нередко выходящие за пределы того, что непосредственно диагностируется. Например, если согласно некоторой теории личности одна ее черта тесным образом связана с другой, то, осуществив психодиагностику одной из этих черт, можно достоверно судить и о степени развития другой. Но той же теорией, лежащей в основе психодиагностической методики, нередко весьма ограничивается интерпретация ее результатов. Такой, например, метод исследования личности, как Тематический Апперцептивный Тест (ТАТ), опирающийся на психоанализ Фрейда, допускает научно обоснованные выводы и интерпретацию результатов тестирования личности только в рамках данной теории, а не, скажем, гуманистической или факторной теории черт.

Обязательным в той связи для правильного применения любого психодиагностического метода является знание теории, на которую он опирается. Без этого психодиагност может совершить серьезные ошибки в анализе, интерпретации и выводах из результатов обследования людей.

Доскональное владение методикой предполагает умения и навыки, касающиеся процедуры предъявления методики испытуемым, анализа и интерпретации данных. Ни один психологический тест нельзя использовать до тех пор, пока исследователь все это хорошо не усвоил и хотя бы раз не проверил данный тест на

самом себе или на другом человеке. Очень важно также знание правил применения психодиагностической методики, соблюдение которых позволяет получать достоверные результаты, а нарушение ведет к серьезным ошибкам. Каким бы хорошим сам по себе ни был тест, при его применении обязательно необходимо учитывать ситуацию, индивидуальные особенности испытуемых, их наличное состояние и многие другие релевантные психодиагностике факторы.

Немаловажное значение имеет достаточный опыт практического применения соответствующей психодиагностической методики. В особенности это касается проективных и ряда других методик, использующих контент-анализ, интуитивные или нестандартные процедуры анализа и интерпретации результатов, зависящие от экспериментатора, его состояния. Опыт применения таких психодиагностических методик должен быть непрерывным, так как длительные перерывы в использовании методики ведут обычно к утрате необходимых знаний, умений и навыков и к снижению качества работы с ней.

Обязательным ли для психодиагноста является наличие базового психологического образования, соответствующего диплома? Однозначный ответ на этот вопрос в данное время дать невозможно. В некоторых случаях, таких, например, как проведение судебно-медицинской или иной психодиагностической экспертизы, конкурсный отбор, прием на работу, применение сложных психологических тестов, государственно установленное образование, подтвержденное соответствующим дипломом, действительно необходимо. В других случаях, при проведении, например, психодиагностики при помощи сравнительно простых методик в школе, в других учреждениях, достаточно психологического самообразования. Неопределенность в решении данного вопроса дополнительно связана, во-первых, с тем, что в настоящее время далеко не все высшие государственные образовательные учреждения, где готовят практических психологов, обеспечивают одинаково высокий уровень их профессиональной подготовки; во-вторых, с тем, что даже в самых известных и престижных государственных психологических и педагогических учебных заведениях такая подготовка не всегда достаточна для того,

чтобы получающий высшее психологическое образование считался хорошим психодиагностом без самостоятельного дополнительного самообразования в этой области; в-третьих, с тем, что психологическое самообразование частично вполне может заменить государственное образование в области элементарной психодиагностики, и человека, не имеющего соответствующего диплома, не всегда можно считать плохим психодиагностом. К примеру, психодиагностикой на удовлетворительном с практической точки зрения уровне вполне могут заниматься люди, имеющие высшее педагогическое, социологическое, медицинское и иное образование, по своей программе предусматривающее достаточно основательное знакомство с психологией.

Многое в решении обсуждаемого вопроса зависит и от того, в какой мере проводимой психодиагностикой определяются благополучие и судьба тех людей, которые ей подвергаются. Если человек от психодиагностики никак не может пострадать, то ее может осуществлять тот, кто имеет достаточное для этого самообразование, но в случае проведения экспертизы, конкурса или приема на работу этим обязательно должен заниматься лицензированный или дипломированный специалист.

Однако в любом случае и независимо от того, кто занимается психодиагностикой — профессионал или любитель, обязательно при ее проведении соблюдение следующих морально-этических норм:

1. Человека нельзя подвергать психологическому обследованию против его воли, за исключением особых случаев или судебной, или медицинской практики, оговоренных законом.

2. Перед проведением психологического тестирования человека необходимо предупреждать о том, что в процессе исследования он невольно может выдать такую информацию о себе, своих мыслях и чувствах, которую сам не осознает.

3. Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты своего тестирования, а также то, где, кем и как они могут быть использованы.

4. Результаты психологического тестирования предоставляются тестируемому тем, кто проводит обследование, в доступной для правильного понимания форме.

5. При тестировании несовершеннолетних детей их родители или заменяющие их лица имеют право знать результаты тестирования ребенка.

6. Если тестирование производится с целью определения уровня психологического развития человека, в конкурсном отборе или при оформлении на работу, то человек также имеет право знать не только цели тестирования, но и то, кем и на какой основе о нем будут делаться выводы по итогам тестирования.

7. Основная ответственность за надлежащее применение на практике психологических тестов лежит на психологах, лицах и организациях, пользующихся ими.

Заметим, что в ряде стран, где общественно-экономическая система является более стабильной, чем в нашей стране, существуют государственные, юридически оформленные ограничения на распространение и использование психологических тестов. Они включают в себя следующие и, как правило, обязательные нормы:

1. Большую часть психологических тестов, используемых для профотбора и экспертизы, запрещается открыто публиковать в средствах массовой информации, чтобы ими не могли воспользоваться недостаточно квалифицированные люди и чтобы не было искажений в практике применения подобных тестов, связанных с предварительным знакомством с ними.

2. Психологи, использующие психологические тесты и занимающиеся психологическим тестированием, должны иметь диплом о высшем психологическом образовании или ученую степень не ниже кандидата психологических наук, а другие лица, причастные к этой практике, — лицензию на право заниматься подобной деятельностью. Со временем, вероятно, такие строгости будут введены и в нашей стране.

Контрольные вопросы

1. Что означает слово «психодиагностика» и в каких значениях данное понятие используется в современной психологии?

2. Задачи и область применения психодиагностики.
3. Требования, предъявляемые к современным методам психодиагностики.
4. Требования, предъявляемые к психодиагносту, к ситуации тестирования и к инструкции, получаемой испытуемым.
5. Когда и как возникла психодиагностика?
6. Как развивалась психодиагностика на рубеже XIX и XX вв.?
7. Операционализация и верификация понятий, их применение в оценке психодиагностических методов.
8. Социально-этические требования к психодиагностам и к психодиагностике.
9. Квалификационные требования к людям, проводящим психодиагностику.
10. Морально-этические нормы психодиагностики.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Х.Анастази А. Психологическое тестирование. Кн. 1. М., 1982. (Функции и происхождение психологического тестирования: 17-31. Социальные и этические аспекты тестирования: 50-66.)

2. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика личности. Киев, 1989. (Психодиагностический метод: 7-11. Психодиагностический процесс: 15-27.)

3. *Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.199 с.

4. *Войтко В.И., Гильбух ЮЗ.* О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. 1976. № 4.

5. *Гильбух ЮЗ.* Психодиагностика в школе. М., 1989.79 с. (Об основных понятиях психодиагностики: 5-7. О тестах и пе* дологии: 9-12.)

6. *Гуревич К.М.* Что такое психодиагностика. М., 1985. 80 с. (Из истории психодиагностики: 10-28.)

7. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1981.232 с. (Проблемы современной психологической диагностики: 5-23. Методические аспекты тестологии: 24-25.)

Глава 2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ И ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К НИМ ТРЕБОВАНИЯ

Краткое содержание

Общая характеристика методов психодиагностики. Что такое психодиагностика. Отличие психодиагностических методов от исследовательских. Область применения психодиагностических методов. Виды психодиагностических методов. Особенности наблюдения, опроса, анализа результатов деятельности и эксперимента как методов психодиагностики.

Методы психодиагностики, их классификация. Общее представление о методах психодиагностики. Основания и критерии классификации психодиагностических методов. Методы научной и практической психодиагностики. Тесная связь, существующая между определениями научных понятий и соответствующими им методами психодиагностики. Требования операционализации и верификации, предъявляемые к современным методам психодиагностики. Возможности, достоинства и недостатки разных групп методов психодиагностики.

Требования, предъявляемые к психодиагностическим методам и ситуациям. Основные требования, предъявляемые к психодиагностическим методам. Валидность методики и способы ее оценки. Приемы проверки надежности психодиагностических методик. Точность измерительных психологических инструментов. Требования, предъявляемые к ситуациям психодиагностики, к инструкции и к поведению экспериментатора во время эксперимента.

Тесты и тестирование. Научное определение теста. Виды тестов, применяемые в психодиагностике, сфера их использования. Основные требования, предъявляемые к психодиагностическим тестам. Необходимость адаптации теста к новым условиям. Понятие и процедура установления тестовых норм. Правила организации и проведения тестирования.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Слово «психодиагностика» имеет в психологии два основных значения. Одно из них соотносит данное слово с названием соответствующей области научных психологических знаний и исследований, а другое указывает на специфическую область прак-

тического применения психологических знаний. Как сфера науки психодиагностика включает в себя принципы, процедуры и способы проверки научности различных методов психодиагностики. Как область практики она ориентирована на профессиональные знания и умения, связанные с практическим применением ее методов. И в том и в другом случае речь идет о способах оценки психологических процессов, свойств и состояний человека. Теоретическая психодиагностика научно обосновывает, как это лучше сделать, а практическая психодиагностика показывает, как это следует делать правильно и надежно.

В современной психологии применяется немало различных методов психодиагностики, однако далеко не все из- них можно назвать научно обоснованными. Кроме того, среди них есть *исследовательские* и собственно *психодиагностические* методы. Последнее название относится только к той группе методов, которые используются в оценочных целях, т.е. позволяют получать точные количественные и качественные характеристики изучаемых психологических свойств. Методы, которые не преследуют данную цель и предназначены только для изучения психологических процессов, свойств и состояний человека, носят название исследовательских. Они обычно применяются в *эмпирических* и экспериментальных научных исследованиях, основная цель которых — получение достоверных знаний. Приведем два примера, показывающих разницу между психодиагностическими и исследовательскими методами.

Пример 1. Метод психодиагностики личности.

Это 16-факторный тест Р. Кеттела. Он представляет собой стандартизированный опросник, включающий в себя 187 суждений, разделенных на 16 групп — подшкал. С помощью каждой из подшкал оценивается какая-либо отдельная черта личности, причем оценки даются в стандартных баллах. Суждения, включенные в данный тест, инструкция, процедура его применения, способы получения, интерпретация результатов и выводы — все это является неизменным и применяется одинаково во всех случаях тестирования.

Пример 2. Метод исследования личности.

Допустим, что разрабатывается эксперимент, предназначенный для того, чтобы исследовать определенный вид поведения

человека, наблюдая его в особых условиях. Эксперимент может строиться таким образом, чтобы интересующие ученого черты личности человека, связанные с данной формой поведения, могли проявиться наиболее отчетливо, т.е. так, чтобы их можно было детально изучить. Экспериментатор ставит и проводит задуманный с этой целью эксперимент, наблюдает за поведением его участников и делает вывод об особенностях изучаемой черты личности и соответствующей ей формы поведения.

Исследовательским, к примеру, также является метод включенного наблюдения или психолого-педагогический эксперимент с детьми, позволяющий наблюдать за их поведением в особых, экспериментальных условиях.

Эти методы психодиагностики применяются в самых разных областях психологии и в самых различных сферах человеческой деятельности. В научной психологии они обычно используются в процессе организации и проведения исследовательских экспериментов, а в практической психологии — в психологическом консультировании, психокоррекции, а также в других областях деятельности профессионального психолога, таких, например, как профессиональный отбор, профессиональная подготовка.

В правильно организованном эксперименте почти всегда необходимо точно оценивать уровни развития у испытуемых тех или иных психологических свойств до и после эксперимента для того, чтобы установить, повлиял ли проведенный эксперимент на изменение этих свойств. Сказанное касается также психологического консультирования и психологической коррекции. Проводя консультирование, практический психолог должен оценить степень развитости у клиента различных психологических особенностей. Его работа в данном случае чем-то напоминает труд врача, который обязательно проводит диагностику больного прежде, чем установит болезнь и определит метод его лечения.

Примерно то же самое приходится делать психологу, если он выступает в роли диагноста и, поставив свой, психологический, диагноз состояния клиента, занимается консультированием или коррекцией.

Ряд профессий предъявляет особые требования к психологии и поведению человека. Здесь также необходима точная диа-

гностика разнообразных психологических и поведенческих качеств, определяющих профессиональную пригодность человека. Применение психодиагностических методов в данном случае связано с профессиональным отбором и профессиональной подготовкой людей.

В мире насчитывается более тысячи методов психодиагностики, и разобраться в них, не имея в качестве ориентира некоторую схему, практически невозможно. Такую, самую общую, схему классификации психодиагностических методов можно предложить, и выглядит она следующим образом:

1. Методы психодиагностики на основе наблюдения.
2. Опросные психодиагностические методы.
3. Объективные психодиагностические методы, включая учет и анализ поведенческих реакций человека и продуктов его труда.
4. Экспериментальные методы психодиагностики.

Первая группа методов — *диагностика на основе наблюдения* — обязательно предполагает введение наблюдения и преимущественное использование его результатов для психодиагностических выводов. В процедуру наблюдения в этом случае вводятся стандартные схемы и условия, которые точно определяют, что наблюдать, как наблюдать, каким образом фиксировать результаты наблюдения, как их оценивать, интерпретировать и делать на их основе выводы. Наблюдение, отвечающее всем перечисленным психодиагностическим требованиям, носит название *стандартизированного наблюдения.* Приведем пример такого наблюдения за работой членов малой группы в процессе решения группой какой-либо задачи (схема наблюдения за группой по методу Р. Бейлса) (рис. 1).

Эта схема и приведенная на ней система категорий используются для наблюдения за взаимодействием членов группы в процессе их совместной работы. Описанные в правой части схемы действия и реакции членов группы классифицируются в соответствии с ней. В верхней части схемы представлены активные действия и эмоциональные реакции, способствующие решению поставленной перед группой задачи, а в нижней части схемы — пассивные действия и эмоциональные реакции, затрудняющие совместный поиск группой решения задачи. Схема включа-



Категории для наблюдения и анализа группового процесса взаимодействия участников

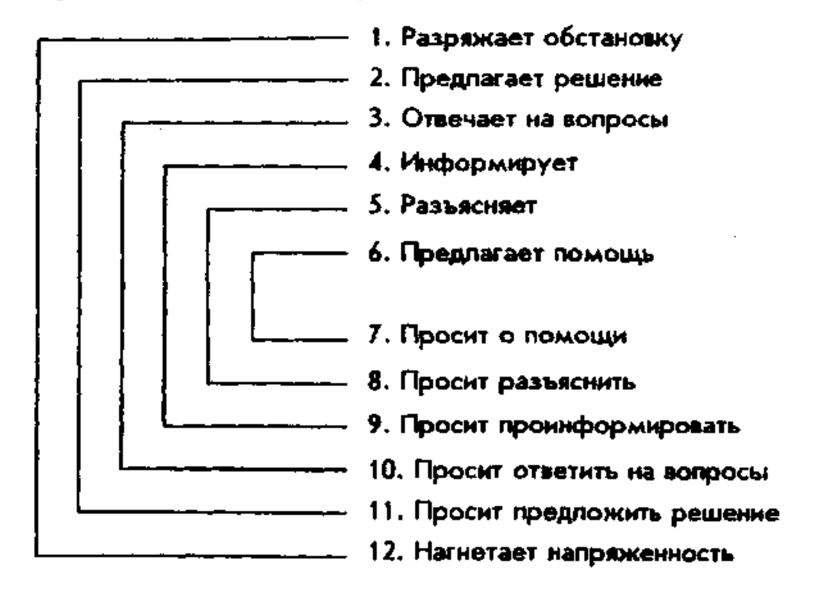


Рис. **1.** Схема категорий для анализа делового группового взаимодействия людей по методу стандартизированного наблюдения Р. Бейлса.

ет 12 типов наблюдаемого поведения, половина из которых положительна в указанном выше смысле слова, половина — отрицательна.

Психолог, пользующийся этой схемой, фиксирует в процессе наблюдения каждое действие участников группы (движения, высказывания, реакции и т.п.) и относит его к одной из перечисленных на схеме категорий. По окончании наблюдения подсчитывается количество действий каждого типа для группы в целом и для каждого его участника в отдельности. На этой основе строятся индивидуальные для каждого участника и общегрупповой профили взаимодействия, по характеру которых делаются выводы о том, как работала группа и каждый из ее участников, кто и какой конкретный вклад — положительный или отрицательный — внес в итоги работы группы.

Методы психодиагностики через *процедуру опроса* основаны на допущении о том, что нужные сведения о психологических

особенностях человека можно получить, анализируя письменные или устные ответы на серию стандартных, специально подобранных вопросов.

Есть несколько разновидностей этой группы методов: анкета, опросник, интервью. *Анкетой* называется такой метод, при котором испытуемый не только отвечает на ряд вопросов, но и сообщает кое-какие социально-демографические данные о себе, например свой возраст, профессию, уровень образования, место работы, должность, семейное положение и т.п. *Опросником* называют метод, в котором испытуемому задают ряд письменных вопросов. Такие вопросы обычно бывают двух типов: закрытые и открытые.

Закрытыми называют вопросы, предполагающие стандартизированный ответ или серию таких ответов, из числа которых испытуемый должен выбрать тот, который более всего подходит ему и соответствует его мнению. Примеры подобных ответов на стандартные вопросы: «да», «нет», «не знаю», «согласен», «не согласен», «трудно сказать».

Открытыми называют такие вопросы, которые предполагают ответ, даваемый в относительно свободной форме, избираемой произвольно самим испытуемым. Ответы на такие вопросы в отличие от закрытых обычно подвергаются качественному, а не количественному анализу.

Вопросы психодиагностического опросника, кроме того, могут быть прямыми и косвенными. Прямыми называются такие вопросы, отвечая на которые испытуемый сам характеризует и непосредственно оценивает присутствие, отсутствие или степень выраженности у себя того или иного психологического качества. Косвенными именуются вопросы, в ответах на которые не содержится прямых оценок испытуемым изучаемого свойства, но по которым тем не менее косвенно можно судить об уровне его психологического развития.

Приведем примеры открытых, закрытых, прямых и косвенных вопросов, предназначенных для диагностики такого качества личности, как тревожность (беспокойство, озабоченность, переживания):

1. Открытый вопрос на тревожность: «Расскажите что-либо о ситуациях, в которых вы испытываете повышенное состояние тревоги».

2. Закрытый вопрос на тревожность: «Часто ли вы испытываете состояние тревоги? Выберите и отметьте один из предлагаемых ответов: «да», «нет», «иногда», «не знаю».

3. Прямой вопрос на тревожность: «Есть ли у вас такое качество личности, как тревожность?»

4. Косвенный вопрос на тревожность: «Возникает ли у вас состояние беспокойства во время экзаменов?»

Помимо письменных опросов, о которых шла речь, есть устные опросы. Один из них называется *интервью.* Психолог сам задает испытуемому вопросы и сам же записывает ответы на них. Эти вопросы заранее определены и могут быть тех же типов, что и при письменном опросе.

Одним из методов психодиагностики *через анализ результатов деятельности* является *контент-анализ,* при котором содержательному анализу по заранее определенной схеме подвергаются письменные тексты испытуемого, его произведения, письма, продукты деятельности. Задача контент-анализа состоит в том, чтобы выявить и оценить психологические характеристики человека, которые проявляются в том, что он делает, в частности, в продуктах его письменного творчества.

Особенность *эксперимента как метода психодиагностики* заключается в том, что для оценки какого-либо свойства испытуемого ставится и проводится специальный психодиагностический эксперимент. Процедура такого эксперимента включает в себя создание некоторой искусственной ситуации, стимулирующей проявление исследуемого качества у испытуемого, а также стандартную методику фиксирования и оценки степени развитости данногр качества. В результате организации и проведения психодиагностического эксперимента исследователь получает интересующие его оценки через специальным образом организованное наблюдение за поведением испытуемого в экспериментальной ситуации.

Допустим, что исследователя интересует оценка такого качества личности, как «тревожность». Диагностический экспери-

мент, нацеленный на точную, жизненно реальную оценку этого качества, мог бы выглядеть следующим образом. Испытуемого помещают в ситуацию, связанную с прохождением экзаменационных испытаний или с необходимостью выполнить какую-либо сложную работу в условиях дефицита времени и строгой оценки ее результатов.

В то время как испытуемый будет выполнять задание, за ним можно наблюдать и фиксировать различные признаки высокотревожного поведения. Если таких признаков окажется достаточно много, то можно будет сделать вывод о том, что изучаемое свойство личности развито у данного испытуемого достаточно сильно. Если подобных признаков не будет совсем, то можно будет сделать вывод, что тревожность у испытуемого отсутствует. Если, наконец, подобных признаков окажется умеренное количество, то можно будет сделать вывод о средней степени развитости качества «тревожность» у данного человека.

МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ, ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

В настоящее время созданы и практически используются методы психодиагностики, которые охватывают все известные науке психологические процессы, свойства и состояния человека. Создание, описание и научное признание права на существование новых научных понятий и соответствующих им явлений идет рука об руку с разработкой пригодных для их экспериментального изучения психодиагностических средств. Дело в психологии, как науке, поправляется по той причине, что в начале XX в. в ней были официально признаны и приняты те требования, которые к понятиям и методам исследования предъявляют в наиболее развитых современных науках, в частности физике. Это требования операционализации и верификации.

Под *операционализацией* понимается требование, согласно которому при введении новых научных понятий обязательно необходимо четко указывать на конкретные процедуры, приемы и методы, с помощью которых можно практически удостовериться в том, что явление, описанное в понятии, действительно су-

ществует. Операционализация предполагает указание на практические действия или операции, которые может выполнить любой исследователь, чтобы убедиться в том, что определенное в понятии явление обладает именно теми свойствами, которые ему приписываются.

Требование *верификации* означает, что всякое новое понятие, вводимое в научный оборот и претендующее на получение статуса научного, обязательно должно пройти проверку на его непустоту. Последнее предполагает наличие методики экспериментальной диагностики того явления, которое описано в данном понятии. Слово «верификация» буквально обозначает «проверка». Эта проверка непустоты понятия, т.е. реальности существования явления, определяемого этим понятием, должна быть осуществлена при помощи соответствующей психодиагностической процедуры.

Если, например, мы вводим в научный оборот понятие «мотив», то сначала необходимо дать точное определение этого понятия через известные другие понятия и доступные способы диагностики явлений, входящих в содержание данного понятия (операционализация). Допустим, что таким определением является следующее: «Мотив — это внутренний, психологический, осознанный или неосознаваемый побудительный источник действий человека, придающий им целенаправленность и поддерживающий их активность». (Предполагается, что нам уже известно, что такое «побудительный источник», «осознаваемый или неосознаваемый» и «активность», в противном случае необходимо было бы дополнить общее определение мотива частными определениями данных понятий, вести эту работу до тех пор, пока в определяющей части всех понятий не останется ни одного термина, требующего дополнительного разъяснения.) На следующем шаге операционализации понятия «мотив» мы обязаны были бы предложить психодиагностическую методику, с помощью которой можно было бы удостовериться в том, что то, что утверждается в определяющейся части данного понятия, действительно существует. На заключительном этапе мы должны были бы осуществить практическую проверку существования явления «мотив» во всех приписанных ему в определении свойствах. Это

и будет верификацией понятия. Таким образом, как операционализация, так и верификация понятий требуют обращения к психодиагностике, но только операционализация предполагает теоретический, а верификация — практический шаг на этом пути.

Большинство созданных и применяемых практических психодиагностических методик представляют так называемые *бланковые методики* — такие, в которых испытуемому предлагают серию суждений или вопросов, на которые он должен в устной или письменной форме дать ответ. По полученным ответам испытуемого, в свою очередь, судят о психологии того человека, который эти ответы предложил. Широкая распространенность и практический интерес к бланковым методикам объясняются тем, что они относительно просты как для разработки, так и для использования и обработки получаемых результатов.

Второе место по частоте встречаемости занимают *опросные методики,* в процессе применения которых исследователь психологии человека задает испытуемому устные вопросы, отмечает и обрабатывает его ответы. Эти методики хороши тем, что не требуют подготовки специальных бланков и позволяют психодиагносту вести себя в отношении испытуемого достаточно гибко. Недостатком опросных методик является субъективность, которая проявляется как в выборе самих вопросов, так и в интерпретации ответов на них. Кроме того, опросные методики трудно стандартизировать и, следовательно, добиться высокой надежности и сравнимости получаемых результатов.

Третье место по частоте использования занимают рисуночные психодиагностические методики. В них для изучения психологии и поведения испытуемых используются созданные ими рисунки, которые могут иметь как заданный тематически, так и спонтанный характер. Иногда применяется прием интерпретации испытуемыми стандартных, готовых изображений. Нередко в содержании этих изображений в наглядной форме представлены задачи, которые испытуемый должен решить (например, матричный тест Равена, рассматриваемый в одной из следующих глав).

Первый и третий из описанных типов психодиагностических методик могут иметь два варианта: ручной и компьютерный. При

ручном варианте методика с начала и до конца используется без применения средств электронно-вычислительной техники для презентации или обработки экспериментального материала. В компьютерном варианте на одном из указанных этапов психодиагностики применяется электронно-вычислительная техника. Например, текстовый и рисуночный материал можно предъявлять испытуемым через экран дисплея, а процессор машины использовать для производства количественных вычислений, а также вывода на печать получаемых результатов.

Особое место среди психодиагностических методик занимают *проективные,* которые, в свою очередь, могут быть бланковыми, опросными и рисуночными. Частота их практического использования также достаточно велика и из года в год возрастает по той причине, что методики этой группы наиболее валидные и информативные.

Следующая группа методик — *объективно-манипуляционные.* В них решаемые испытуемыми задачи предлагаются им в форме реальных предметов, с которыми предстоит нечто сделать: собрать из заданных материалов, изготовить, разобрать и т.п.

Опираясь на представленную попытку разделения психодиагностических методик на группы, попробуем предложить более развернутую их классификацию, выделив вначале общие критерии, в соответствии с которыми далее методы психодиагностики будут разделены на частные группы. Такими критериями являются следующие:

1. Тип применяемых в методике тестовых задач.
2. Адресат используемого в методике тестового материала.
3. Форма представления тестового материала испытуемым.
4. Характер данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики.
5. Наличие в методике тестовых норм.
6. Внутреннее строение методики.

По типу применяемых тестовых заданий психодиагностические методики делятся на *опросные* (в них используются вопросы, адресуемые испытуемым), *утверждающие* (в них употребляются некоторые суждения или утверждения, с которыми испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие),

продуктивные (здесь применяется тот или иной вид собственной творческой продукции испытуемого: вербальной, образной, материальной, спонтанно созданной или воспроизведенной по инструкции самим испытуемым), *действенные* (испытуемый получает задание выполнить некоторый комплекс практических действий, по характеру которых судят о его психологии), *физиологические* (в данном случае психодиагностика производится на основе анализа непроизвольных физических или физиологических реакций организма человека).

К примеру, для оценки психологии некоторого человека можно использовать его ответы на прямые или косвенные вопросы, его согласие или несогласие с теми или иными суждениями, результаты его устной, письменной, изобразительной, технической или иной деятельности, его произвольные и непроизвольные действия и реакции в ответ на некоторые стимулы и многое другое. Этой же цели могут служить также электроэнцефалограмма, электрокардиограмма, электромиограмма, кожно-гальваническая реакция (КГР) и другие рефлексы, включая сердечно-сосудистые рефлексы и рефлексы дыхательной системы.

По адресату тестового материала психодиагностические методики делятся на *сознательные,* апеллирующие к сознанию испытуемого, и *бессознательные,* направленные на неосознаваемые реакции человека. Примером методик первого типа могут служить опросники, а примером второго — проективные методики.

По форме представления тестового материала испытуемым психодиагностические методики делятся на *бланковые* (представляют собой тестовый материал в письменной или какой-либо иной знаковой форме: рисунок, схема и т.п.), *технические* (презентируют испытуемому тестовый материал в аудио-, видео- или киноформе, а также через иные технические устройства и машины), *сенсорные* (представляют материал в виде физических стимулов, непосредственно адресованных органам чувств).

По характеру данных, используемых для психодиагностических выводов, методики подразделяются на *объективные* (используются показатели, не зависящие от сознания и желания испытуемого или экспериментатора) и *субъективные* (употребляются данные, зависящие от желания и сознания экспериментатора

или испытуемого, относящиеся к их внутреннему опыту и зависящие от него). Примером методик объективного типа могут служить тесты, включающие анализ физиологических, рефлексивных показателей или практических результатов деятельности испытуемого, при пользовании которыми субъективизм в оценках сведен к минимуму. С другой стороны, классическим примером методики субъективного типа является такая, которая в основном опирается на интроспекцию и выводы, делаемые на базе интуиции и внутреннего опыта.

По критерию наличия тестовых норм психодиагностические методики делятся на имеющие подобные нормы и не располагающие ими.

Наконец, по внутренней структуре психодиагностические методики можно разделить на *мономерные* и *многомерные.* Первые характеризуются тем, что в них диагностируется и оценивается единственное качество или свойство, а вторые — тем, что они предназначены для психодиагностики и оценки сразу нескольких однотипных или разнотипных психологических качеств человека. В последнем случае психодиагностическая методика подразделяется, как правило, на несколько частных методик — подшкал, оценивающих отдельные психологические качества. Например, известный тест Спилбергера—Ханина для оценки тревожности — это мономерная методика, а личностный тест Кеттела — многомерная методика.

Одна и та же психодиагностическая методика одновременно может рассматриваться и квалифицироваться с разных сторон, по различным критериям. Поэтому почти любую методику можно отнести не к одной, а сразу к нескольким классификационным группам. В этой связи выделенные и описанные выше критерии классификации психодиагностических методик следует расценивать не .как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие друг друга в характеристике разных методик, как возможные аспекты их анализа и разделения на классы.

В отдельную группу выделяются психодиагностические методики, основанные на *качественном* и *количественном* анализе экспериментальных данных. В первом случае диагностируемое свойство описывается в известных научных понятиях, а во вто-

ром случае — через относительную степень его развития у данного человека по сравнению с другими людьми. Иногда количественные и качественные характеристики сочетаются в рамках одной и той же методики, так что в итоге изучаемое свойство получает двойную, количественно-качественную характеристику. Например, в тесте А.Е. Личко, предназначенном для диагностики акцентуаций характера у подростков, каждая из изучаемых черт характера имеет двойную характеристику: и количественную, и качественную одновременно.

Все методы психодиагностики можно также разделить на *научные* и *практические,* хотя такое деление условно: большинство известных психодиагностических методик используется как в практической психодиагностике, так и в научно-исследовательском экспериментировании. Однако между ними все же есть разница, которая заключается в том, что научно-исследовательские методики главным образом ориентированы на выявление и последующее изучение того или иного психологического качества в целях его сугубо научного познания, а практические — на оценку степени его развития и использования в практических целях. Кроме того, научная методика может быть уникальной, трудоемкой, дорогостоящей и применяться только в рамках научного исследования, будучи из-за указанных ее качеств непригодной для широкой практической психодиагностики. Практическая же методика, напротив, должна быть универсальной, простой и относительно дешевой.

Существование множества психодиагностических методик объясняется не только большим количеством свойств, которые с их помощью приходится оценивать, но также тем, что практически все методики имеют ограничения в применении, в силу которых приходится создавать и использовать другие методики, не обладающие подобными ограничениями. Рассмотрим в этой связи достоинства и недостатки некоторых типов методик. Достоинство методик, обращенных к сознанию, в том, что они позволяют судить о психологии данного человека непосредственно на основе того, что говорит он о себе или окружающие люди о нем. Однако испытуемый может недостаточно искренне или некритично отвечать на адресованные ему вопросы, в том числе под

влиянием субъективно воспринятой инструкции, предвзятого отношения к психодиагносту или ситуации психодиагностики. Словом, сознательное субъективное искажение результатов тестирования — один из самых серьезных недостатков данной группы методик. Правда, некоторые специальные приемы, используемые конструкторами подобных методик, в частности введение в ее структуру контрольных вопросов, суждений, специально оценивающих степень искренности отвечающего, позволяют существенно снизить уровень субъективности получаемых результатов. Вместе с тем заметим еще раз: полностью избежать данного недостатка в подобного типа методиках практически невозможно, что делает их не всегда валидным, надежным и однозначным измерительным инструментом.

Преимущество объективных методик, опирающихся не на словесные ответы, самохарактеристики или самооценки, а на не зависящие от сознания человека непроизвольные действия и реакции, а также продукты его деятельности, заключается в том, что они позволяют избежать субъективности, и в этой связи достаточно надежны. Вместе с тем их валидность и однозначность, а также точность иногда оставляют желать лучшего. Поясним сказанное. Объективные показатели не всегда отражают своими изменениями именно те психологические свойства, для оценивания которых они предназначаются. Например, физиологические реакции не всегда соответствуют психологическим свойствам и состояниям человека. Они, кроме того, связаны с сиюминутными физическими состояниями организма, а не только психологическими процессами, и в этом смысле не вполне однозначны. Наконец, для показателей подобного рода трудно разработать тонкую измерительную шкалу, позволяющую выявлять различные степени проявления диагностируемого качества и дифференцированно их оценивать. Другими словами, объективные показатели не являются точными мерками силы отражаемого в них свойства. Допустим, что для выводов о наличии у ребенка определенного отношения к членам своей семьи используются особенности рисунка семьи, сделанного самим ребенком. Такой рисунок, как показано в многочисленных исследованиях, действительно может отражать сложившиеся в семье отношения, но, по-

мимо этого, также и художественно-изобразительные способности ребенка, его желание рисовать, стремление понравиться психологу, настроение в момент тестирования и многое другое. В зависимости от всего этого может меняться характер рисунка, в том числе те признаки, по которым обычно судят об отношениях ребенка к отдельным членам семьи.

Проективные методики по сравнению со всеми уже рассмотренными имеют одно весьма существенное достоинство: они, как правило, валидны и относительно надежны при высоком уровне профессиональной подготовки пользователя. Они менее субъективны и мало подвержены случайным, ситуативным влияниям. Недостаток их — трудоемкость и значительные временные затраты, необходимые для получения нужного психодиагностического результата.

Методики, позволяющие получать количественные данные, отражающие степень развитости изучаемого свойства, дают возможность использовать меры и методы количественной обработки результатов психодиагностики. В то же самое время с помощью таких методик невозможно отличить друг от друга качественно различные психологические свойства, имеющие одинаковые количественные показатели. Скажем, если с помощью методики Д. Маккелеланда, Дж. Аткинсона и других мы оцениваем силу мотивации достижения успехов, то, получив те или иные показатели, не в состоянии судить о том, является ли мотивация достижения успехов различной у тех испытуемых, которые имеют количественно одинаковые данные. А между тем она может быть качественно различной. В свое время X. Хекхаузен показал, что в общем показателе силы мотивации достижения успехов по Д. Маккелеланду и др. на самом деле скрываются два качественно различных мотива: мотив — стремление к успехам и мотив — стремление избежать неудачи. Два человека, имеющие одинаковые по силе мотивы достижения успехов, могут существенно отличаться друг от друга тем, что стремятся к успехам в совершенно разных сферах человеческой деятельности: один — в бизнесе, другой — в искусстве, третий — в спорте и т.п.

С другой стороны, методики, которые опираются только на качественный анализ экспериментальных данных, не позволя-

ют применять количественные методы обработки результатов, судить об уровне развития соответствующих свойств и напрямую доказывать причинно-следственные отношения между изучаемыми переменными.

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИМ МЕТОДИКАМ И СИТУАЦИЯМ

Для того чтобы психолого-педагогический эксперимент был достаточно надежным средством исследования и позволял получать вполне достоверные результаты, которым можно доверять и на основе которых можно делать правильные практические выводы, необходимо, чтобы используемые в нем психодиагностические методы были научно обоснованными, Такими считают методы, отвечающие следующим требованиям: валидность, надежность, однозначность и точность. Рассмотрим каждое из этих требований в отдельности.

Термин «валидность» — евроязычного происхождения. Он буквально означает: «полноценный», «пригодный», «соответствующий». Характеристика психодиагностической методики как валидной свидетельствует о ее соответствии и пригодности для оценивания именно того психологического качества, для которого она предназначается.

Характеристика валидности методики включает в себя не только сведения о том, что данная методика на самом деле измеряет, но также информацию об условиях, о сфере ее применения.

Есть несколько разновидностей валидности, каждую из которых следует рассматривать и оценивать отдельно, когда стоит вопрос о выяснении валидности психодиагностической методики. Валидность может быть теоретической и практической (эмпирической), внутренней и внешней.

Валидность теоретическая определяется по соответствию показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, показателям, получаемым посредством других методик — таких, с показателями которых должна существовать

теоретически обоснованная зависимость. Теоретическую валидность проверяют по корреляциям показателей одного и того же свойства, получаемым при помощи разных методик, опирающихся или исходящих из одной и той же теории.

Валидность эмпирическая проверяется по соответствию диагностических показателей реальному поведению, наблюдаемым действиям и реакциям испытуемого. Если, например, с помощью некоторой методики мы оцениваем черты характера у данного испытуемого, то применяемая методика будет считаться практически или эмпирически валидной тогда, когда мы установим, что данный человек ведет себя в жизни именно так, как предсказывает методика, т.е. в соответствии с имеющейся у него чертой характера.

По критерию эмпирической валидности методику проверяют путем сравнения ее показателей с реальным жизненным поведением или результатами практической деятельности людей.

Валидность внутренняя означает соответствие содержащихся в методике заданий, субтестов, суждений и т.п. общей цели и замыслу методики в целом. Она считается внутренне невалидной или недостаточно внутренне валидной тогда, когда все или часть включенных в нее вопросов, заданий или субтестов измеряют не то, что требуется от данной методики.

Валидность внешняя — это примерно то же самое, что и эмпирическая валидность, с той лишь разницей, что в данном случае речь идет о связи между показателями методики и наиболее важными, ключевыми внешними признаками, относящимися к поведению испытуемого.

При создании методики сразу оценить ее валидность трудно. Обычно валидность методики проверяется и уточняется в процессе ее достаточно длительного использования, тем более что речь идет о проверке по меньшей мере с четырех описанных выше сторон.

Кроме видов валидности, важно знать *критерии валидности.* Это основные признаки, по которым можно практически судить о том, является или не является данная методика валидной. Такими критериями могут стать следующие:

1. Поведенческие показатели — реакции, действия и поступки испытуемого в различных жизненных ситуациях.

2. Достижения испытуемого в различных видах деятельности: учебной, трудовой, творческой и других.

3. Данные, свидетельствующие о выполнении различных контрольных проб и заданий.

4. Данные, получаемые при помощи других методик, валидность или связь которых с проверяемой методикой считается достоверно установленной.

Надежность методики характеризует возможность получения с ее помощью устойчивых показателей (имеется в виду та степень устойчивости, которая зависит от измерительного инструмента, а не от испытуемого, поведения экспериментатора или изменяемого психологического свойства).

Результаты психологического тестирования зависят от множества трудно контролируемых факторов: качества измерительного инструмента, постоянства релевантных характеристик ситуации психологического тестирования, правильности понимания инструкции испытуемым, поведения экспериментатора, актуального психологического состояния испытуемого. Изменение любого из этих факторов в ходе психодиагностического обследования обычно ведет к снижению степени надежности измерений. Поскольку держать все эти факторы в постоянстве всегда практически невозможно, то рассчитывать на высокую надежность любой психодиагностической методики не приходится. Из всех этих факторов наиболее важным является надежность самой методики, так как все остальные вносят гораздо меньший вклад в постоянство получаемых результатов.

Надежность психодиагностической методики можно установить двумя способами: путем сравнения результатов, получаемых при помощи данной методики разными людьми, и путем сравнения результатов, получаемых при применении одной и той же методики в идентичных условиях.

Точность методики отражает ее способность тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, происходящие в ходе психодиагностического эксперимента. Точность психологической методики в определенном смысле можно сравнивать с точностью технических измерительных инструментов. Метр, например, разделенный только на сантиметры, будет гру-

бее измерять длину, чем линейка, градуированная по миллиметрам. В свою очередь микрометр — прибор, позволяющий оценивать длины, отличающиеся друг от друга на 0,001 мм, будет намного более точным измерительным инструментом, чем школьная линейка.

Чем точнее психодиагностическая методика, тем тоньше с ее помощью можно оценивать градации и выявлять оттенки изме^ряемого качества. Однако в практической психодиагностике далеко не всегда требуется очень высокая степень точности оценок. Ее необходимая практическая мера определяется задачей дифференциации, или разделения испытуемых на группы. Если, например, всю исследованную выборку испытуемых нужно разделить всего лишь на две подгруппы, то и точность применяемой методики должна соответствовать именно этому делению, не больше. Если необходимо разделить испытуемых на пять подгрупп, то достаточно применить методику, имеющую измерительную шкалу, состоящую из пяти пунктов, скажем такую: «да», «скорее да, чем нет», «ни да, ни нет», «скорее нет, чем да», «нет».

Однозначность методики характеризуется тем, в какой степени получаемые с ее помощью данные отражают изменения именно и только того свойства, для оценивания которого данная методика применяется. Если наряду с этим свойством в получаемых показателях отражаются и другие, никак не связанные с данной методикой, выходящие за пределы ее валидности, то считается, что методика не соответствует критерию однозначности, хотя при этом частично может оставаться валидной. Например, если экспериментатора интересуют оценки мотивов поведения человека и для того, чтобы их получить, он задает испытуемому прямые вопросы относительно мотивов его поведения, то ответы на эти вопросы вряд ли будут соответствовать критерию однозначности. В них почти наверняка отразятся и степень осознания испытуемым мотивов своего поведения, и его желание предстать в благоприятном свете в глазах экспериментатора, и оценки им возможных последствий диагностического эксперимента, и многое другое.

Критерию однозначности также может не вполне удовлетворять способ оценки знаний учащихся только по успеваемости,

так как оценки успеваемости выставляются не всегда объективно. В них, кроме самих знаний учащегося, отражается отношение к нему учителя и поведение учащегося.

Прежде чем применять в практической психодиагностике те или иные методики, экспериментатор должен убедиться в том, что они отвечают требованиям валидности, надежности, точности и однозначности. Самыми важными из названных четырех критериев являются первые два: валидность и надежность, и если измерительный инструмент им не соответствует, то его вообще нельзя использовать как средство психодиагностики. Если же методика не вполне точна и не полностью однозначна, то ее тем не менее можно применять с определенными оговорками. Но при этом необходимо помнить, во-первых, о том, что неточная методика может не позволить установить сравнительно небольшие изменения, которые происходят в результате проведенного эксперимента, и, следовательно, может указать на отсутствие изменений там, где они на самом деле есть. Недостаточно однозначная методика не всегда позволяет соотносить величину получаемых показателей со степенью изменения именно оцениваемого качества, а не какого-либо другого.

Кроме применяемой методики, на результаты психодиагностики влияют ситуация, ее понимание испытуемым, получаемая им инструкция, а также личность и поведение самого экспериментатора во время тестирования.

Если ситуация воспринимается испытуемым как экзаменационная, то он будет вести себя в ней соответственно. Высокотревожный человек, вероятно, всегда и всюду будет испытывать повышенное беспокойство, видеть угрозу для своей личности и, следовательно, воспринимать любую ситуацию как потенциально несущую в себе опасность для его личности. Низкотревожный индивид, напротив, даже в реально угрожающей его Я ситуации будет вести себя относительно спокойно.

Поведение испытуемых и результаты, которые они показывают, зависят и от того, как они понимают инструкцию. Поэтому к доступности и точности формулировок инструкции в психодиагностике предъявляются особые требования. Инструкция должна быть достаточно простой и понятной, не содержать в себе

неоднозначно трактуемых слов и выражений. Лучше всего, если инструкция будет предложена испытуемым в письменном виде, так как устная инструкция разными людьми произносится с различными паралингвистическими компонентами: жестами, мимикой, пантомимикой, интонациями, темпом, паузами и т.п. Кроме того, устная инструкция довольно быстро забывается испытуемыми и, следовательно, возможны непроизвольные отклонения от нее.

Иногда на результаты исследования влияют личность и поведение экспериментатора. Замечено, например, что если экспериментатор лично симпатичен испытуемым, если его поведение свидетельствует об уважении и добром отношении к испытуемым, то они в свою очередь невольно будут стараться подыграть ему и показать такие результаты, которые должны доставить экспериментатору удовольствие. Напротив, если он вызывает антипатию у испытуемых, демонстрирует недоброе и неуважительное к ним отношение, то они, как правило, отвечают ему тем же: стараются дать такие результаты, которые, по их мнению, не понравятся экспериментатору.

Основная рекомендация, которая касается поведения экспериментатора, заключается в том, чтобы он был спокойным, уравновешенным, а его поведение — достаточно ровным, доброжелательным и уважительным по отношению к испытуемым.

ТЕСТЫ И ТЕСТИРОВАНИЕ

Тестами в психологии называют стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств. Под *стандартизированностью* таких методик имеется в виду то, что они всегда и везде должны применяться одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкции, получаемой испытуемым, кончая способами вычисления и интерпретации получаемых показателей.

Сопоставимость означает, что оценки, получаемые при помощи теста, можно сравнивать друг с другом независимо от того,

где, когда, как и кем они были получены, если, разумеется, тест применялся правильно. Из всех возможных психодиагностических методик к тестам предъявляются самые строгие требования, касающиеся валидности, надежности, точности и однозначности.

Существует много разновидностей тестов, которые разделяются на группы по нескольким основаниям: по предмету тестирования (тому качеству, которое оценивается с помощью данного теста); по особенностям используемых в тесте задач; по материалу, предъявляемому испытуемым; по объекту оценивания. По предмету тесты делятся на интеллектуальные (оценивают степень развитости у человека различных познавательных процессов), личностные и межличностные. По особенностям используемых задач выделяют практические, образные и словесные (вербальные) тесты. По характеру тестового материала, предъявляемого испытуемым, тесты делятся на бланковые, аппаратурные. По объекту оценки — на процессуальные тесты, тесты достижений, тесты состояний и свойств.

Интеллектуальные тесты предназначаются для оценки уровня развития мышления (интеллекта) человека и его отдельных когнитивных процессов, таких, как восприятие, внимание, воображение, память, речь. *Личностные тесты* связаны с психодиа-гностикой устойчивых индивидуальных особенностей человека, определяющих его поступки; сюда относятся тесты темперамента, характера, мотивации, эмоций, способностей. Среди тестов встречаются такие, которые дают разностороннюю, комплексную оценку состояния личности или степени развитости ее отдельных свойств. Комплексными, например, являются тест Кеттела, MMPI и другие. К числу частных можно отнести тесты, с помощью которых оцениваются отдельные черты личности человека, мотивы, эмоции, например, акцентуации характера, тревожность, локус контроля, мотив достижения успеха, агрессивность и другие.

Межличностные тесты позволяют оценивать человеческие отношения в различных социальных группах, например, социометрический тест, тест социально-психологической самоаттестации группы как коллектива.

Практические тестовые задания включают в себя задачи и упражнения, которые испытуемый должен выполнить в наглядно-

действенном плане, т.е. практически манипулируя реальными материальными предметами или их заменителями.

Образные задания содержат в себе упражнения с образами, с картинками, рисунками, схемами, представлениями. Они предполагают активное использование воображения, мысленных преобразований образов.

Вербальные тесты включают в себя задания на оперирование словами. Они предполагают, например, определение понятий, умозаключения, сравнение объема и содержания различных слов, выполнение с понятиями различных логических операций и т.п.

Многие задания, которые используются в тестах, имеют комплексный характер, т.е. включают в себя и практические, и теоретические, и образные, и вербальные действия и упражнения. Это связано с тем, что большинство задач, с которыми сталкивается человек в реальной жизни, являются комплексными по характеру, а тестирование проводится для того, чтобы предсказать поведение и возможные достижения человека не в искусственной лабораторной ситуации, а в реальной жизни.

Бланковыми называются такие тесты, при использовании которых испытуемый получает тестовый материал в форме различных бланков: рисунков, схем, таблиц, опросников и т.п.

Аппаратурные — это такие тесты, в которых используется различного рода аппаратура для предъявления и обработки результатов тестирования, например аудио- и видеотехника, электронно-вычислительные машины.

Процессуальными называют тесты, с помощью которых исследуется какой-либо психологический или поведенческий процесс, и ему в результате дается точная качественная или количественная характеристика, например процесс запоминания человеком материала, процесс межличностного взаимодействия индивидов в группе.

К группе *тестов достижений* относят такие тесты, в итоге применения которых оцениваются успехи человека в том или ином виде деятельности, в той или иной сфере познания, скажем продуктивность памяти, логичность мышления, устойчивость внимания, уровень развития вербального мышления и др.

Тесты состояний и свойств касаются диагностики более или менее стабильных психологических качеств человека, таких, например, как черты личности, свойства темперамента, способности и т.п.

В особую группу выделяются *проективные тесты.* Они основаны не на прямой, а на косвенной оценке тех или иных психологических качеств человека. Такая оценка получается в результате анализа того, как данный человек воспринимает и интерпретирует некоторые многозначные объекты: сюжетно неопределенные картинки, бесформенные пятна, незавершенные предложения и др.

Предполагается, что в оценки и интерпретации подобных объектов человек бессознательно «вкладывает» или «проецирует» самого себя. К этой группе тестов относятся, например, тест Роршаха, Тематический Апперцептивный Тест и многие другие.

К проективным тестам обращаются тогда, когда дело касается психодиагностики скрываемых или не осознаваемых испытуемыми психологических особенностей.

Психодиагностический эксперимент как метод применяется в исключительных случаях и в основном тогда, когда выявить и оценить нужное качество другим способом не представляется возможным.

Процессуальные тесты применяются в тех случаях, если исследователя интересуют особенности протекания психических и поведенческих процессов у испытуемых, а тесты достижений — когда решается задача оценки способностей, умений и навыков людей.

В отдельную группу тестов выделяются тесты интеллекта, к которым обращаются, если возникает необходимость точно определить и количественно оценить общий уровень интеллектуального развития человека.

Как к методам точной психодиагностики к тестам предъявляются особые требования. Первое из них — *социокультурная адаптированность теста.* Это словосочетание означает соответствие тестовых заданий и тестовых оценок, которые испытуемый получает по этим заданиям, особенностям культуры, сложившимся в том или ином обществе, где данный тест используется,

будучи заимствованным в другой стране. Если, например, созданный в Европе тест интеллекта впервые применяется в стране, где доминирующим в структуре интеллекта является не словесно-логическое, а образное или практическое мышление, то он обязательно должен быть социокультурно адаптирован. В противном случае, применяя его в первоначальном, неадаптированном варианте, мы, скорее всего, получим низкие результаты, которые не будут соответствовать уровню развития мышления у жителей данной страны. И, наоборот, используя в качестве теста интеллекта такой, где преобладают задания на практическоелшшление, в стране с доминированием вербального интеллекта, мы там можем получить неадекватные показатели умственного развития.

Если тест повторно используется в условиях, которые существенно отличаются от тех, где он был первоначально создан, то почти всегда требуется соотнесение этих условий друг с другом или адаптация теста к новым условиям. В первую очередь это касается бланковых тестов, заимствованных из другой страны и написанных в оригинале на ином языке. Перевод словесных формулировок тестовых заданий с одного языка на другой никогда не бывает точным по значениям и смысловому содержанию понятий. Для того чтобы в максимально возможной степени снять это неизбежное в силу самой природы языка несоответствие, приходится иногда отказываться от буквального перевода и делать его относительно произвольным, близким не по значениям слов, а по их смыслам.

Второе требование к тестам — *простота формулировок и однозначность тестовых заданий.* Согласно данному требованию в словесных и иных заданиях теста не должно быть таких моментов (слов, рисунков и т.п.), которые могут по-разному восприниматься и пониматься людьми.

Третье требование — *ограниченное время выполнения тестовых заданий.* Здесь речь идет о том, что полное время выполнения заданий психологического теста не должно превышать полутора-двух часов, так как в течение большего времени человеку трудно сохранить свою работоспособность на достаточно высоком уровне.

Четвертое требование — наличие *тестовых норм для данного теста.* Под такими нормами понимаются репрезентативные средние показатели по данному тесту, т.е. показатели, представляющие большую совокупность людей, с которыми можно сравнивать показатели данного индивида, оценивая уровень его психологического развития. Норма теста обычно определяется в результате тестирования большой выборки испытуемых определенного возраста и пола и усреднения полученных оценок с их последующей дифференциацией по возрасту, полу и ряду других релевантных показателей. *Норма теста — это средний уровень развития большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально-демографическиххарактеристик.*

Всякая норма со временем, как правило, изменяется вместе с теми естественными изменениями, которые с годами происходят в психологическом развитии людей. Так, нормы интеллектуального развития, установленные в первой четверти нашего века, не подходят для его последней четверти, так как за это время уровень развития мышления людей значительно возрос. Существует эмпирически установленное правило, в соответствии с которым как минимум один раз в пять лет нормы теста, особенно интеллектуального, должны пересматриваться.

Процедура пересмотра существующих норм и установления новых типична и выглядит следующим образом. Сначала определяется группа людей, на которых предполагается проводить исследования с помощью данного теста. Затем эта группа людей разделяется на подгруппы, различающиеся по своим социально-демографическим характеристикам. Для каждой подгруппы подбирается и посредством разработанного теста изучается достаточно представительная выборка людей. Далее путем усреднения полученных на ней показателей определяется тестовая норма для данной совокупности людей. Заметим, что в описании теста для каждой включенной в него нормы обязательно должно быть указано, где, как, на ком и когда она была установлена.

Кроме требований, предъявляемых к нормам теста, существуют определенные, строгие правила проведения тестирования, обработки и интерпретации его результатов. Наиболее важные из этих правил следующие:

1. Прежде чем применять тот или иной тест, психологу необходимо познакомиться с ним и попробовать его на самом себе или на другом человеке. Это позволит вдальнейшем избежать возможных ошибок, связанных с проведением тестирования и обусловленных недостаточно хорошим знанием его нюансов.

2. Важно заранее позаботиться о том, чтобы перед началом выполнения тестовых заданий испытуемые хорошо поняли их и сопровождающую тест инструкцию.

3. Во время проведения тестирования необходимо следить за тем, чтобы все испытуемые работали самостоятельно, независимо друг от друга и не оказывали друг на друга влияния, способного изменить результаты тестирования.

4. Для каждого теста должна существовать обоснованная и выверенная процедура обработки и интерпретации результатов, позволяющая избежать ошибок, возникающих на этом этапе тестирования. Это, в частности, касается приемов математико-статистической обработки первичных данных, которые также должны быть строго и заранее установлены.

Прежде чем приступить к практическому тестированию, необходимо провести определенную подготовительную работу к нему. Она состоит в следующем. Вначале испытуемым представляют тест и объясняют, для чего он предназначен, с какой целью проводится тестирование, какие данные в результате него могут быть получены и каким образом они могут быть использованы в жизни. Затем дают инструкцию и добиваются того, чтобы она была правильно понята всеми испытуемыми. Убедившись в этом, психолог приступает к тестированию, строго следя за соблюдением инструкции и всех указанных выше условий, обеспечивающих достоверность получаемых результатов.

Контрольные вопросы

1. Чем занимается психодиагностика?
2. Виды психодиагностических методик и их отличие от исследовательских.
3. Что такое валидность методики и каким образом она определяется?

4. Что такое надежность методики? Методы определения надежности.
5. Что такое точность и однозначность психодиагностической методики?
6. Какие требования предъявляются к инструкции, ситуации тестирования, поведению экспериментатора во время тестирования?
7. Виды тестов и область их использования.
8. Требования, предъявляемые к тестам и к процедуре проведения тестирования.
9. Понятие и способ установления тестовых норм.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Аванесов В.С.* Тесты в социологическом исследовании. М.: На ука, 1982. 200с.
(Надежность тестов: 107-135. Валидность тестов: 135-162.)
2. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Кн. 1. М., 1982. (Функции и происхождение психологического тестирования: 17-31. Природа психологических тестов и их применение: 31-50. Надежность: 97-126. Валидность. Основные понятия: 126-149. Валидность. Измерение и интерпретация: 149-179. Тесты общего интеллектуального развития: 205-316.)
3. *Анастази А.* Психологическое тестирование. Кн. 2. М., 1982. (Тесты отдельных способностей: 5-122. Личностные тесты: 122-242.)
4. *БурлачукЛ.Ф.* Психодиагностика личности. Киев, 1989. (Психологический диагноз: 11-15. Психодиагностический процесс: 15-27.)
5. *БурлачукЛ.Ф., Морозов СМ.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989. 199 с.
6. *Войтко В.И., Гильбух Ю.З.* О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. 1976. № 4.
7. *Гайда В.К., Захаров В.П.* Психологическое тестирование. Л., 1982.100 с.
(Тесты в психологии: 7-18. Разработка первичной формы теста: 18-54. Подготовка, проведение и обработка результатов тесто-

вых испытаний: 54-67. Обоснование тестов как измерительных инструментов и их интерпретации: 68-100.)
8. *Гильбух Ю.З.* Психодиагностика в школе. М., 1989. 79 с. (Об основных понятиях психодиагностики: 5-7. О тестах и педологии: 9-12. Психодиагностическое мастерство школьного педагога: 12-72.)
9. *Гуревич К.М.* Тесты интеллекта в психологии // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 53-64.
10. *Гуревич К.М.* Что такое психодиагностика. М., 1985. 80 с.
(О классификации психодиагностических методик: 28-35. Опросники. Их место в психодиагностике: 54-61.)
11. *Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983. 312 с.
(Анамнез и наблюдение как методы психологической диагностики: 26-33.)
12. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. Л., 1984.216 с.
(Валидность и надежность тестов: 48-60.)
13. *Мельников В.М.,Ямпольский Л.Т.* Введение в эксперименталь ную психологию личности. М., 1985.
(Общие вопросы надежности тестов: 167-178. Подходы к исследованию валидности тестов: 187-195. Унифицированная методика конструирования психодиагностических тестов: 195-203.)
14. *Методы* изучения интеллекта: методические разработки по спецкурсу «Психология». Л., 1982. 32 с.
(Интеллект и методы его изучения: 2-18. Тесты: 18-25. Аналитические методы исследования интеллекта: 25-29. Тесты-опросники: 29-32.)
15. *МургулецЛ.В.* Методы социально-психологической диагнос тики личности: Учебное пособие. Л., 1990.
(Методики оценки деловых и личных качеств руководителя: 8-17. Методы диагностики личности в системе межличностных отношений: 17-33. Психологическая диагностика направленности личности: 34-66. Биографические методы изучения жизненного пути: 67-69.) •
16. *Практикум* по общей психологии / Под ред. А.И. Щербако ва. М., 1990. 287 с.
[Методы психологии (с элементами математической статистики): 20-39.]

17. *Практикум* по психодиагностике: Учебно-методическое пособие... Балашов, 1992.
[Опросник Айзенка: 12-13. Определение самооценки: 14-15. Исследование уровня притязаний: 15-16. Исследование типов отношений человека к окружающим людям (методика Т. Лири): 22-26. Тест-опросник самоотношения (ОСО): 37-44. Исследование уровня субъективного контроля: 44-49. Исследование способов поведения в конфликтной ситуации: 52-54.]
18. *Психодиагностические* методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / Под ред. А.А. Бодалева, М.Д. Дворяшиной, И.М. Палея. Л., 1976. 248 с.
(О методах современной психологии: 13-35.)
19. *Психологическая* диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М, 1981. 232 с.
(Обзор развития тестов: 35-49.)
20. *Соколова ЕЛ.* Проективные методы исследования личности. М., 1980. 176 с.
(Общая характеристика и классификация проективных методик: 10-18.)

Глава 3. МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Краткое содержание

Особенности психодиагностики детей дошкольного возраста. Недостаточный уровень развития сознания и самосознания дошкольников. Трудности, связанные с использованием в этом возрасте опросных методов. Особенности психодиагностики детей раннего возраста. Психодиагностика детей младшего и среднего школьного возраста. Психодиагностика детей старшего дошкольного возраста. Необходимость адаптации методов психодиагностики к детям разного возраста.

Методы диагностики познавательных процессов дошкольников. Понятие о стандартизированном комплексе психодиагностических методик. Методы диа-

гностики восприятия у дошкольников: «Чего не хватает на этих рисунках?», «Узнай, кто это», «Какие предметы спрятаны в рисунках?», «Чем залатать коврик?» Методы диагностики внимания: «Найди и вычеркни», «Запомни и расставь точки». Методы диагностики воображения: «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь», «Придумай игру». Методы диагностики памяти: «Узнай фигуры», «Запомни рисунки», «Запомни цифры», «Выучи слова». Методы диа-гностики мышления. Методики для оценки образно-логического мышления: «Нелепицы», «Времена года», «Что здесь лишнее?», «Кому чего недостает?»,«Раздели на группы». Методики для оценки наглядно-действенного мышления: «Обведи контур», «Пройди через лабиринт», «Воспроизведи рисунки», «Вырежь фигуры». Методы диагностики речи: «Назови слова», «Расскажи по картинке».

Психодиагностика личностных и межличностных отношений у дошкольников. Методы изучения личности. Оценка уровня развития у детей мотива достижения успехов. Методика «Запомни и воспроизведи рисунок». Методика «Выбери нужное лицо — тест детской тревожности». Методика «Какой Я?». Методы изучения межличностных отношений. Методики: «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?», «Выбор в действии». Подведение итогов и представление результатов психодиагностического обследования детей-дошкольников. Индивидуальная карта психологического развития дошкольника. Итоговая оценка уровня психологического развития ребенка-дошкольника.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дети дошкольного возраста обладают рядом психологических и поведенческих особенностей, знание которых необходимо для того, чтобы получать достоверные результаты в процессе их психодиагностического обследования. К этим особенностям прежде всего относится сравнительно низкий уровень сознания и самосознания.

Когда мы говорим о сознании в контексте психодиагностики, то имеем в виду произвольность, внутренний волевой контроль и опосредованность речью основных познавательных процессов ребенка, его восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления. Как сознательно регулируемые, эти процессы у большей части дошкольников находятся на сравнительно низком уровне развития, так как когнитивное развитие в данном возрасте еще далеко не завершено. Приобретение познавательными про-

цессами произвольности начинается у ребенка примерно с трех-четырехлетнего возраста и завершается только к концу подросткового возраста. Поэтому, осуществляя психодиагностику детей дошкольного возраста, особенно раннего, следует иметь в виду, что тестовые задания не должны требовать от ребенка высокоразвитого произвольного управления своими познавательными процессами. Если это условие не учитывается, то в результате тестирования возникает опасность получить такие данные, которые не вполне соответствуют реальному уровню познавательного развития ребенка. Чтобы правильно судить об уровне развития, достигнутом ребенком, необходимо тестовые психодиагностические задания подбирать таким образом, чтобы они одновременно были рассчитаны как на произвольный, так и непроизвольный уровень регуляции когнитивной сферы. Это позволит адекватно оценить, с одной стороны, степень произвольности познавательных процессов, а с другой стороны — реальный уровень их развития в том случае, если они еще не являются произвольными.

Что же касается детей более старшего дошкольного возраста, от трех-четырех до пяти-шести лет, то у них уже есть элементы произвольности в управлении своими познавательными процессами. Вместе с тем значительная часть детей этого возраста все же характеризуется доминированием непроизвольных познавательных процессов, и именно на такие процессы опирается ребенок, познавая окружающий мир. Психодиагностика детей этого возраста, следовательно, должна быть двояконаправленной: как на детальное изучение развития природных, или непроизвольных, познавательных процессов, так и на своевременное обнаружение и точное описание произвольных когнитивных действий и реакций.

Когда мы говорим о сравнительно низком уровне развития самосознания дошкольников, то вкладываем в это следующий смысл: дети-дошкольники, особенно в возрасте до четырех лет, еще весьма слабо осознают собственные личностные качества и не в состоянии дать правильную оценку своего поведения. Самооценка и уровень притязаний у них еще не оформились настолько, чтобы иметь четкое представление о себе, о своих достоинствах и недостатках.

Дети более старшего возраста, от четырех до шести лет, имеют уже такие возможности и в состоянии оценивать себя как личностей, но еще в ограниченных пределах, главным образом те свойства личности и особенности поведения, на которые обращали, общаясь с ребенком, неоднократно его внимание окружающие взрослые люди.

Из сказанного следует, что методы личностной и поведенческой психодиагностики детей до четырехлетнего возраста не должны включать в себя такие задания и вопросы, которые ориентированы на самосознание ребенка и предполагают с его стороны осознанную, взвешенную оценку собственных личностных качеств. Нарушение этого правила может привести к тому, что ребенок или не будет отвечать на поставленные вопросы, или даст ответы на них механически, без должного понимания сути самих вопросов.

Детям в возрасте от четырех до шести лет можно уже предлагать личностные и поведенческие опросники, опирающиеся на адекватную самооценку. Однако и в этом случае следует иметь в виду, что самооценочные возможности ребенка данного возраста все же не безграничны.

В связи со сказанным при проведении личностной и поведенческой психодиагностики детей дошкольного возраста рекомендуется чаще обращаться к методу *внешней, экспертной оценки,* используя в качестве экспертов независимых, профессионально подготовленных взрослых людей, хорошо знающих данного ребенка. В старшем дошкольном возрасте к экспертным оценкам можно добавлять самооценку ребенка, но все же больше доверять суждениям взрослых о нем.

Есть определенные трудности и ограничения, связанные с использованием методик психодиагностики опросного типа в данном возрасте. Для детей-дошкольников не вполне годятся личностные опросники, содержащие в себе прямые суждения самооценочного типа, адресуемые к недостаточно осознаваемым личностным качествам. Если речь идет о косвенных суждениях, то они также не должны включать в себя особенности психологии и поведения, которые ребенок-дошкольник еще недостаточно хорошо осознает. Вообще, использование подобных опросников в

психодиагностических целях в дошкольном возрасте следует свести к минимуму, и если обращение к ним неизбежно, то каждый вопрос необходимо подробно и доступно разъяснить ребенку.

Отметим еще одну особенность, связанную с непроизвольностью процессов у дошкольников, которую обязательно необходимо учитывать, производя их психодиагностику. Дошкольники лишь тогда будут в процессе психодиагностики демонстрировать свои способности, т.е. показывать результаты, правильно отражающие уровень их психологического развития, когда сами методики и имеющиеся в них психодиагностические задания вызывают и поддерживают к себе интерес на протяжении всего времени психодиагностики. Как только непосредственный интерес ребенка к выполняемым заданиям утрачивается, он перестает проявлять те способности и задатки, которыми реально обладает. Поэтому, если мы хотим выявить действительный уровень психологического развития ребенка и его возможности, например зону потенциального развития, необходимо заранее, составляя инструкцию и методику, позаботиться о том, чтобы все это вызывало со стороны ребенка непроизвольное внимание и было достаточно интересно для него.

Наконец, следует учитывать особенности самих непроизвольных познавательных процессов, к примеру непостоянство непроизвольного внимания и повышенную утомляемость детей данного возраста, вызываемую прежде всего психогенными факторами. В этой связи серию предлагаемых им тестовых заданий не следует делать слишком длинной, требующей большого количества времени. Оптимальным для детей дошкольного возраста считается время выполнения тестовых заданий, находящееся в пределах от одной до пяти минут, причем чем меньше возраст ребенка, тем более коротким оно должно быть.

Рассмотрим некоторые другие, кроме уже названных выше, особенности психодиагностики дошкольников, разделив их следующим образом по возрастам:

1. Ранний возраст, от года до трех лет.
2. Младший и средний дошкольный возраст, от трех до пяти лет.
3. Старший дошкольный возраст, от пяти до шести-семи лет.

Психодиагностика детей раннего возраста в основном может быть только объективной, т.е. лишь в очень малой степени опи-

раться на самооценку и самоанализ ребенка. Наибольшей ценностью в этом возрасте обладает психодиагностический материал, связанный с экспертной оценкой внешне наблюдаемых действий и реакций ребенка. Поэтому основным средством сбора информации о детях в этом возрасте является наблюдение, а главным психодиагностическим методом — естественный эксперимент, в котором создается некоторая жизненная ситуация, достаточно хорошо знакомая ребенку. Наилучшие психодиагностические результаты у детей этого возраста можно получить, наблюдая за ними в процессе занятий ведущей для данного возраста деятельностью — предметной игрой.

При проведении психодиагностики детей младшего и среднего дошкольного возраста следует иметь в виду как изменение формы игры, так и возникновение нового вида социальной активности, ведущей за собой психологическое развитие ребенка, — межличностного общения. Дети этого возраста впервые начинают проявлять интерес к сверстникам как личностям и включаться с ними в совместные игры. Соответственно и методики психодиагностики следует разрабатывать так, чтобы они предполагали не только наблюдение за детьми в индивидуальной предметной деятельности, но и в коллективной игре сюжетно-ролевого плана. Ее участниками могут быть не только дети, но и взрослые. Такую игру с ребенком может, например, организовать и в психодиагностических целях провести сам психолог.

Кроме того, в этом возрасте в определенной мере уже можно отпираться на данные самосознания детей и на оценки, которые сами они дают другим детям и взрослым людям. Это особенно касается проявления различных индивидуальных качеств в общении с окружающими людьми.

В старшем дошкольном возрасте к названным видам деятельности добавляются игры с правилами и, кроме того, возникают элементарные рефлексивные (см. рефлексия) способности. Старшие дошкольники не только осознают и руководствуются в своем поведении некоторыми правилами межличностного взаимодействия, особенно в играх, но в определенных пределах могут, занимаясь тем или иным видом деятельности, например учением и игрой, анализировать собственное поведение в нем, давать

оценки себе и окружающим людям. Это открывает возможность для использования в данном возрасте тех психодиагностических методик, которые обычно применяются для изучения психологии школьников и взрослых людей. Сказанное прежде всего относится к методам исследования познавательных процессов, но отчасти касается личности и межличностных отношений.

Все эти замечания и ограничения были учтены в подробно описываемом далее стандартизированном комплексе психодиагностических методик, предназначенных для изучения и определения уровня психологического развития детей дошкольного возраста, от трех до пяти-шести лет[1].

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Прежде чем излагать конкретные методики психодиагностики познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи — у дошкольников, рассмотрим понятие «стандартизированный комплекс психодиагностических методик», которое уже встречалось и будет еще неоднократно упоминаться в тексте.

Под стандартизированным комплексом психодиагностических методик для детей определенного возраста понимается минимальный по числу включаемых в него методик набор, необходимый и достаточный для того, чтобы разносторонне, во всех существенных качествах и свойствах оценить психологию детей данного возраста, определить уровень психологического развития ребенка в целом и по отдельным качествам и свойствам. Под словом «стандартизация», включенным в название комплекса, понимается возможность получения с помощью всех этих мето-

[1] Методы психодиагностики детей до трёхлетнего возраста здесь не рассматриваются по двум основным причинам. Во-первых, таких методик сравнительно мало, и из них трудно составить комплекс, который бы охватил все стороны психологии ребёнка и одновременно соответствовал названным выше требованиям. Во-вторых, многие из таких частных методик детально изложены в рамках специальных пособий (например, в кн.: *Урунтаева Г.А., Афонькина ЮЛ.* Практикум по детской психологии. М: Просвещение, Владос, 1995).

дик одинаковых по природе и сравнимых показателей, которые позволяют определять уровень развития у данного ребенка отдельных познавательных процессов, сравнивать между собой степень развития у него же разных познавательных процессов и следить за развитием ребенка из года в год. Кроме того, стандартизация предполагает использование для всех методик единой оценочной шкалы.

Большинство описываемых в этом разделе методик (это относится не только к диагностике дошкольников, но и детей любого возраста, а также взрослых людей) позволяет получать показатели психологического развития, выражаемые в стандартизированной, десятибалльной шкале. При этом показатели, находящиеся в пределах от 8 до 10 баллов, в большинстве случаев свидетельствуют о наличии у ребенка выраженных способностей или задатков к их развитию. Показатели в пределах от 0 до 3 баллов — о том, что у ребенка имеется серьезное отставание в психологическом развитии от большинства других детей. Показатели, оказавшиеся в пределах диапазона 4-7 баллов, — о том, что данный ребенок по уровню развития соответствующего психологического качества находится в пределах нормы, т.е. мало отличается от большей части остальных детей его возраста.

Там, где установить стандартную систему оценок было трудно (в основном это касается методик, предполагающих развернутую качественную характеристику изучаемого психологического свойства), предложены иные, нестандартные способы оценки. Эти случаи особо оговариваются и соответствующим образом аргументируются в тексте.

К каждой из представленных в комплексе методик после ее подробного описания, предваряемого краткой инструкцией[1], даются способ оценки полученных результатов, процедура и условия выводов об уровне развития ребенка на основании полученных данных. Текст всего стандартизированного комплекса методик завершается представлением *Индивидуальной карты пси-*

[1] Все методики представлены и описаны так, чтобы, пользуясь текстом книги, по ним можно было проводить практическую психодиагностику, оценивать результаты, делать необходимые заключения, выводы и практические рекомендации.

хологического развития ребенка, в которую вносятся все показатели, полученные по частным психодиагностическим методикам при комплексном обследовании данного ребенка. В эту карту в течение нескольких лет можно вносить данные, касающиеся повторных и последующих психодиагностических обследований этого же ребенка, и таким образом следить за тем, как из года в год или из месяца в месяц психологически развивается ребенок.

Показатели — баллы и характеристика на их основе уровня психологического развития ребенка, использованные в описываемых методиках, как абсолютные, т.е. непосредственно отражающие достигнутый уровень развития, касаются детей пяти-шестилетнего возраста. Если ребенку столько лет, то по полученным им показателям прямо можно делать заключение об уровне его психологического развития. Эти же показатели применимы и к детям более раннего возраста, однако в этом случае они могут быть только относительными, т.е. рассматриваться в сравнении с уровнем развития детей пяти-шестилетнего возраста.

Поясним сказанное на примере. Допустим, что ребенок пяти-шестилетнего возраста в результате его психодиагностики по методике оценки восприятия под названием «Чего не хватает на этих рисунках?» получил **10 баллов.** Его уровень психологического развития должен быть, соответственно, оценен как очень высокий. Если же по данной методике тот же ребенок получит **2-3 балла,** то из этого следует, что его уровень психологического развития низкий. Однако, если по той же самой методике **2-3 балла** получает ребенок трех-четырехлетнего возраста, то о нем уже нельзя будет просто сказать, что его уровень развития низкий. Таким он будет только по отношению к детям пяти-шестилетнего возраста, а по отношению к сверстникам может оказаться средним. То же самое можно сказать и о высоких показателях. **6-7 баллов** для ребенка пяти-шестилетнего возраста действительно могут означать среднюю оценку, но те же баллы, полученные ребенком трех-четырехлетнего возраста, могут свидетельствовать о высоком уровне психологического развития данного ребенка по отношению к основной массе сверстников. Поэтому всякий раз, когда психодиагностике подвергаются не дети пяти-шестилетнего возраста, в словесном заключении относи-

тельно уровня их развития должна содержаться фраза: «...по сравнению с детьми пяти-шестилетнего возраста». Например: «По уровню развития памяти данный ребенок находится в среднем диапазоне по сравнению с детьми пяти-шестилетнего возраста». Необходимость делать такую оговорку отпадает только в том случае, если при пользовании данной методикой установлены соответствующие возрастные нормы. Тогда вместо слов «по отношению к детям пяти-шестилетнего возраста» необходимо говорить: «по сравнению с нормой».

Относительная форма оценки на первых этапах применения психодиагностических методик не только неизбежна, но и весьма полезна, так как позволяет сравнивать между собой показатели уровня психологического развития детей разного возраста.

В предлагаемом комплексе психодиагностических методик, кроме того, для многих психологических свойств имеется не одна, а несколько методик, оценивающих эти свойства с различных сторон. Сделано это не только для получения надежных результатов, но и по причине многогранности самих диагностируемых психологических явлений. Каждая из предложенных методик оценивает соответствующее свойство со специфической стороны, и в итоге мы имеем возможность получить комплексную, разностороннюю оценку всех психологических особенностей ребенка. Соответствующие свойства, предлагаемые для них методики и получаемые показатели представлены в Карте индивидуального психологического развития ребенка (см. табл. 4).

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ВОСПРИЯТИЯ

Описываемые далее методики позволяют оценивать восприятие ребенка с различных сторон, выявляя одновременно с характеристиками самих перцептивных процессов способность ребенка формировать образы, делать связанные с ними умозаключения и представлять эти заключения в словесной форме. Последние две характеристики в психодиагностику детского восприятия введены потому, что основная тенденция в развитии восприятия состоит именно в его постепенной интеллектуализации.

Методика 1. «Чего не хватает на этих рисунках?»

Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков, представленных на рис. 2. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь.

Проводящий психодиагностику с помощью секундомера фиксирует время, затраченное ребенком на выполнение всего задания. Время работы оценивается в баллах, которые затем служат основой для заключения об уровне развития восприятия ребенка.

Оценка результатов[1]

10 баллов — ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 сек, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов.

***S-9* баллов ■**— время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 сек.

6-7 баллов — время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 сек.

4-5 баллов — время поиска всех недостающих предметов составило от 36 до 40 сек.

2-3 балла — время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 сек.

0-1 балл — время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше чем 45 сек.

[1] Оценки даются в баллах, в десятибалльной системе и представляются в интервалах, являющихся непосредственным основанием для производства выводов об уровне психологического развития ребёнка. Наряду с такими общими выводами ребёнок в результате его обследования по той или иной методике получает частные оценки, которые позволяют более тонко судить об уровне его развития.

Точные критерии оценок в десятибалльной системе не заданы по той причине, что априори, до получения достаточно большого опыта применения методик, их определить невозможно. В этой связи исследователю разрешается прибавлять или отнимать один-два балла (в пределах заданного диапазона оценок) за наличие или, соответственно, отсутствие усердия со стороны ребёнка в процессе его работы над психодиагностическими заданиями. Такая процедура в целом мало влияет на конечные результаты, но позволяет лучше дифференцировать детей.

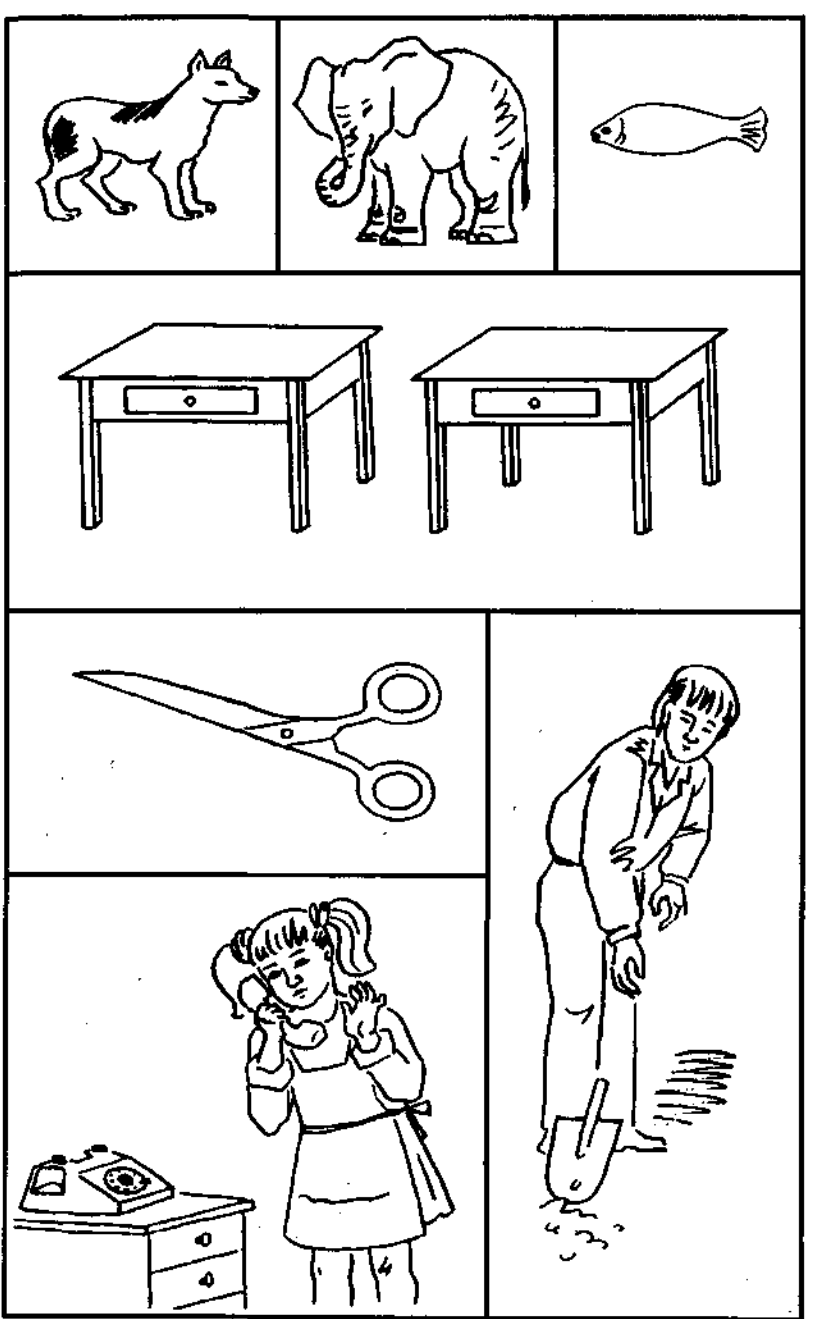


Рис. 2. Серия картинок к методике «Чего не хватает на этих картинках?»

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий. **8-9 баллов** — высокий. **4-7 баллов** — средний. **2-3 балла** — низкий. **0-1 балл** — очень **низкий.**

Методика 2. «Узнай, кто это»

Прежде чем применять эту методику, ребенку объясняют, что ему будут показаны части, фрагменты некоторого рисунка, по которым необходимо будет определить то целое, к которому эти части относятся, т.е. по части или фрагменту восстановить целый рисунок.

Психодиагностическое обследование при помощи данной методики проводится следующим образом. Ребенку показывают рис. 3, на котором листком бумаги прикрыты все фрагменты, за исключением фрагмента «а». Ребенку предлагается по данному фрагменту сказать, какому общему рисунку принадлежит изображенная деталь. На решение данной задачи отводится 10 сек. Если за это время ребенок не сумел правильно ответить на поставленный вопрос, то на такое же время — 10 сек — ему показывают следующий, чуть более полный рисунок «б», и так далее до тех пор, пока ребенок, наконец, не догадается, что изображено на этом рисунке.

Учитывается время, в целом затраченное ребенком на решение задачи, и количество фрагментов рисунка, которые ему пришлось просмотреть прежде, чем принять окончательное решение.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок по фрагменту изображения «а» за время меньшее чем 10 сек, сумел правильно определить, что на целом рисунке изображена собака.

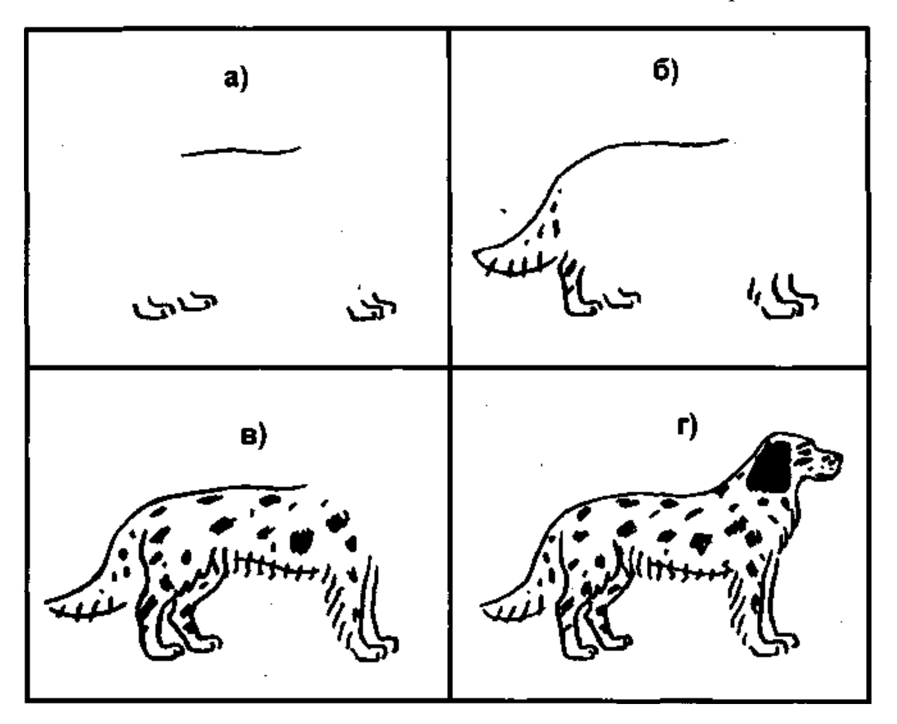


Рис. 3. Картинки к методике «Узнай, кто это»

7-9 баллов — ребенок установил, что на данном рисунке изображена собака, только по фрагменту изображения «б», затратив на это в целом от 11 до 20 сек.

4-6 баллов — ребенок определил, что это собака, только по фрагменту «в», затратив на решение задачи от 21 до 30 сек.

2-3 балла — ребенок догадался, что это собака, лишь по фрагменту «г», затратив от 30 до 40 сек.

0-1 балл — ребенок за время, большее чем 50 сек, вообще не смог догадаться, что это за животное, просмотрев все три фрагмента: «а», «б» и «в».

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов —высокий.
4-7 баллов —средний.
2-3 балла —низкий. "
0-1 балл —очень низкий.

Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?»

Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рис. 4 и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1, 2 и 3.

Время выполнения задания ограничивается одной минутой. Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают. Если ребенок справился с заданием меньше чем за 1 минуту, то фиксируют время, затраченное на выполнение задания.

Примечание. Если проводящий психодиагностику видит, что ребенок начинает спешить и преждевременно, не найдя всех предметов, переходит от одного рисунка к другому, то он должен остановить ребенка и попросить поискать еще на предыдущем рисунке. К следующему рисунку можно переходить лишь тогда, когда будут найдены все предметы, имеющиеся на предыдущем рисунке. Общее число всех предметов, «спрятанных» на рисунках 1, 2 и 3, составляет 14.

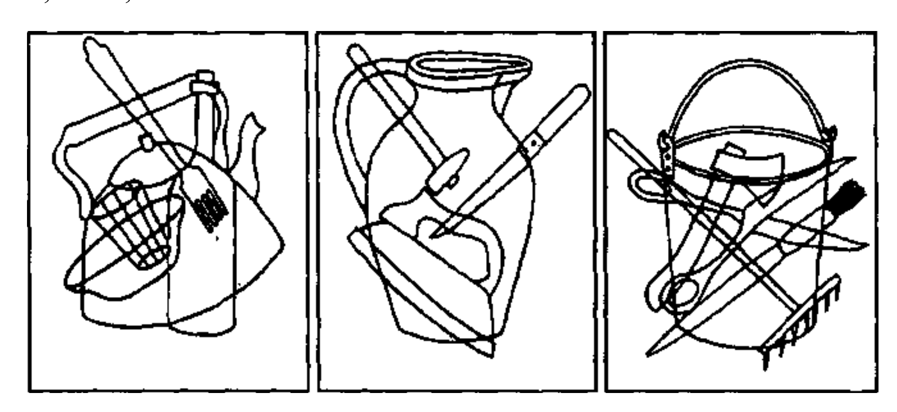


Рис. 4. Картинки к методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?»

Оценка результатов

10 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек.
8-9 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, затратив на их поиск от 21 до 30 сек.
6-7 баллов — ребенок нашел и назвал все предметы за время от 31 до 40 сек.
4-5 баллов — ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек.
2-3 балла — ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за время от 51 до 60 сек.
0-1 балл — за время, большее чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов, «спрятанных» в трех частях рисунка.

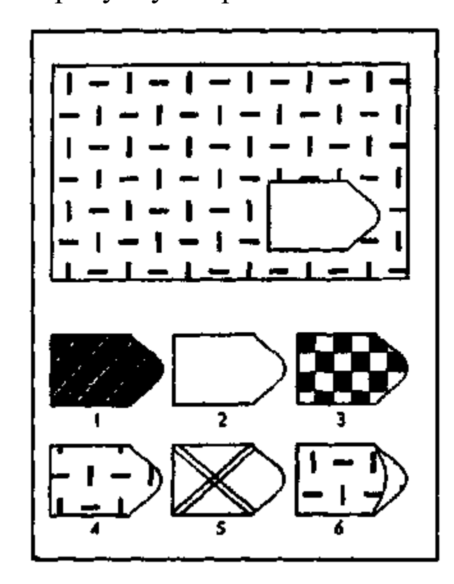
Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий. **8-9 баллов** — высокий. **4-7 баллов** — средний. **2-3 балла** — низкий. **0-1 балл** — очень низкий.

Методика 4. «Чем залатать коврик?»

Цель этой методики — определить, насколько ребенок в состоянии, сохраняя в кратковременной и оперативной памяти образы виденного, практически их использовать, решая наглядные задачи. В данной методике применяются картинки, представленные на рис. 5. Перед его показом ребенку говорят, что на данном рисунке изображены два коврика, а также кусочки материи, которую можно использовать для того, чтобы залатать имеющиеся на ковриках дырки таким образом, чтобы рисунки коврика и за-

платы не отличались. Для того, чтобы решить задачу, из нескольких кусочков материи, представленных в нижней части рисунка, необходимо подобрать такой, который более всего подходит к рисунку коврика.



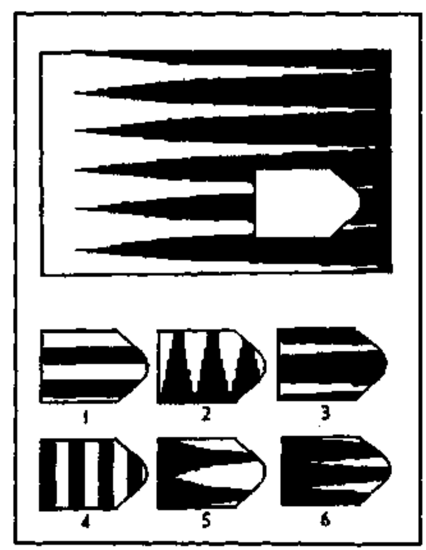


Рис. 5. Картинки к методике «Чем залатать коврик?»

Оценка результатов

10 баллов — ребенок справился с заданием меньше чем за 20 сек.

8-9 баллов — ребенок решил правильно все четыре задачи за время от 21 до 30 сек.

6-7 баллов — ребенок затратил на выполнение задания от 31 до 40 сек.

4-5 баллов — ребенок израсходовал на выполнение задания от 41 до 50 сек.

2-3 **балла** — время работы ребенка над заданием заняло от 51 до 60 сек.

0-1 **балл** — ребенок не справился с выполнением задания за время свыше 60 сек.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий. **8-9 баллов** — высокий. **4-7 баллов** — средний. **2-3 балла** — низкий. **0-1 балл** — очень низкий.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ВНИМАНИЯ

Следующий набор методик предназначается для изучения внимания детей с оценкой таких качеств внимания, как продуктивность, устойчивость, переключаемость и объем. Каждая из этих характеристик может рассматриваться отдельно и вместе с тем, как частная оценка внимания в целом. Для диагностики перечисленных характеристик внимания предлагаются различные методические приемы. В заключение обследования ребенка по всем четырем представленным здесь методикам, относящимся к вниманию (методика 5, 6, 7 и 8), можно вывести общую, интегральную оценку уровня развития внимания дошкольника. Все частные оценки внимания, как в предыдущем случае, вносятся в Индивидуальную карту психологического развития ребенка.

Методика 5. «Найди и вычеркни»

Задание, содержащееся в этой методике, предназначено для определения продуктивности и устойчивости внимания. Ребенку показывают рис. б[1]. На нем в случайном порядке даны изображения простых фигур: грибок, домик, ведерко, мяч, цветок, флажок. Ребенок перед началом исследования получает инструкцию следующего содержания:

' Этот рисунок рекомендуется использовать при изучении внимания трёх-четырёхлетних детей, а следующий далее рис. 7 — для диагностики внимания детей четырёх-пятилетнего возраста. При диагностике внимания детей старше шести лет рекомендуется пользоваться матрицей с кольцами Ландольта, представленной на рис. 47.

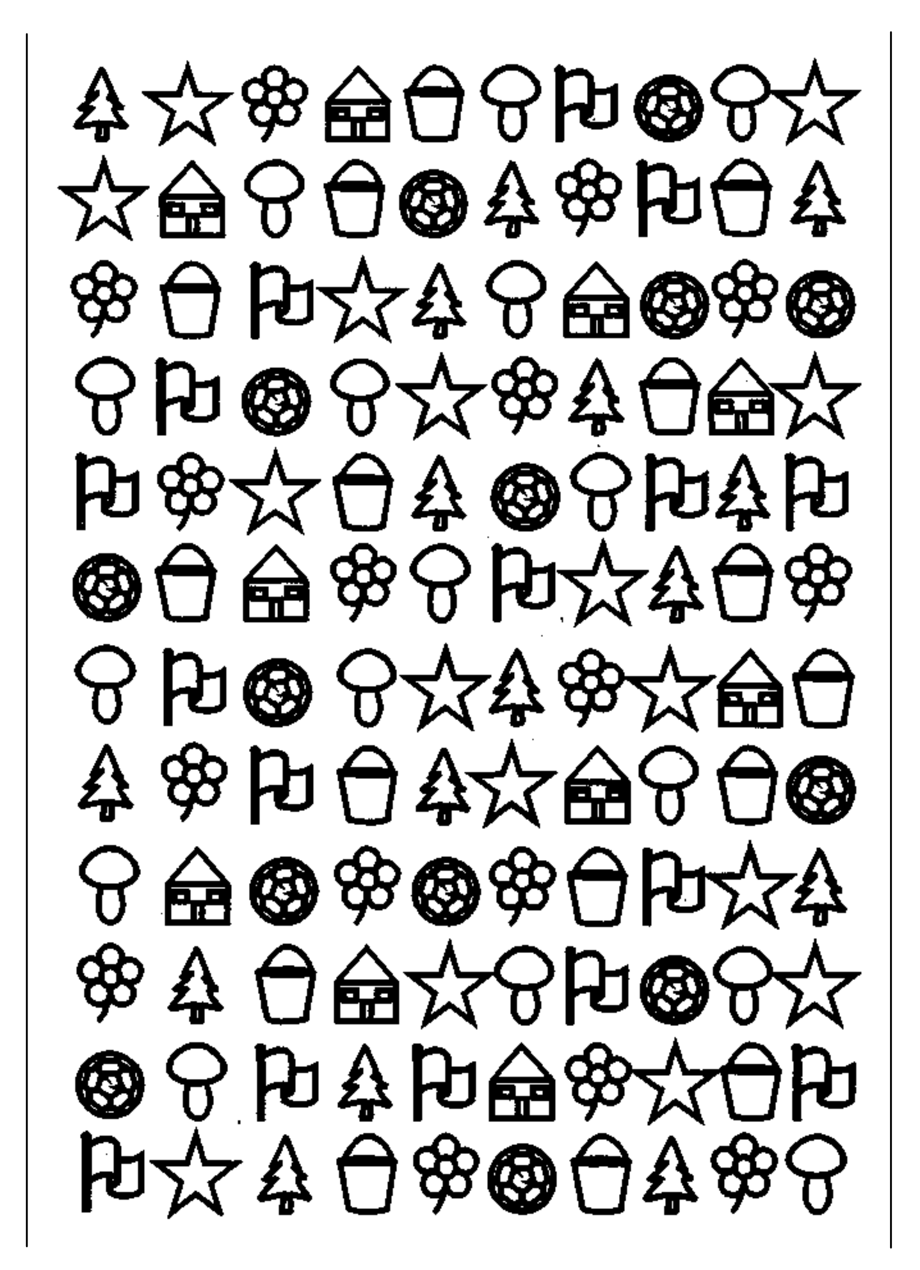


Рис. 6. Матрица с фигурками к заданию «Найди и вычеркни» для детей от трёх до четырёх лет.

Рис. 7. Матрица с фигурками к заданию «Найди и вычеркни» для детей в возрасте от четырёх до пяти лет.

«Сейчас мы с тобой поиграем в такую игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных, знакомых тебе предметов. Когда я скажу слово "начинай", ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать те предметы, которые я назову. Искать и зачеркивать названные предметы необходимо до тех пор, пока я не скажу слово "стоп". В это время ты должен остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. После этого я отмечу на твоем рисунке место, где ты остановился, и снова скажу слово "начинай". После этого ты продолжишь делать то же самое, т.е. искать и вычеркивать из рисунка заданные предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово "конец". На этом выполнение задания завершится».

В этой методике ребенок работает 2,5 мин, в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 сек) ему говорят слова «стоп» и «начинай».

Экспериментатор в этой методике дает ребенку задание искать и разными способами зачеркивать какие-либо два разных предмета, например звездочку перечеркивать вертикальной линией, а домик — горизонтальной. Экспериментатор сам отмечает на рисунке ребенка те места, где даются соответствующие команды.

Обработка и оценка результатов

При обработке и оценке результатов определяется количество предметов на рисунке, просмотренных ребенком в течение 2,5 мин, т.е. за все время выполнения задания, а также отдельно за каждый 30-секундный интервал. Полученные данные вносятся в формулу, по которой определяется общий показатель уровня развитости у ребенка одновременно двух свойств внимания: продуктивности и устойчивости:

$$S = \frac{0,5 \cdot N - 2,8n}{t},$$

где S — показатель продуктивности и устойчивости внимания обследованного ребенка;

N — количество изображений предметов на рис. 6 (7), просмотренных ребенком за время работы;

t — время работы;

n — количество ошибок, допущенных за время работы. Ошибками считаются пропущенные нужные или зачеркнутые ненужные изображения.

В итоге количественной обработки психодиагностических данных определяются по приведенной выше формуле шесть показателей, один — для всего времени работы над методикой (2,5 мин), а остальные — для каждого 30-секундного интервала. Соответственно, переменная *t* в методике будет принимать значение 150 и 30.

По всем показателям 5, полученным в процессе выполнения задания, строится график следующего вида (рис. 8), на основе анализа которого можно судить о динамике изменения во времени продуктивности и устойчивости внимания ребенка. При построении графика показатели продуктивности и устойчивости переводятся (каждый в отдельности) в баллы по десятибальной системе следующим образом:

10 баллов — показатель *S* у ребенка выше, чем 1,25 балла. **8-9 баллов** — показатель *S* находится в пределах от 1,00 до 1,25 балла. **6-7 баллов** — показатель *S* находится в интервале от 0,75 до 1,00 балла **4-5 баллов** — показатель *S* находится в границах от 0,50 до 0,75 балла. **2-3 балла** — показатель *S* находится в пределах от 0,24 до 0,50 балла. 0-1 **балл** — показатель 5 находится в интервале от 0,00 до 0,2 балла.

Устойчивость внимания в свою очередь в баллах оценивается так:

10 **баллов** — все точки графика на рисунке 8 не выходят за пределы одной зоны, а сам график своей формой напоминает кривую 1.

8-9 баллов — все точки графика расположены в двух зонах наподобие кривой 2.

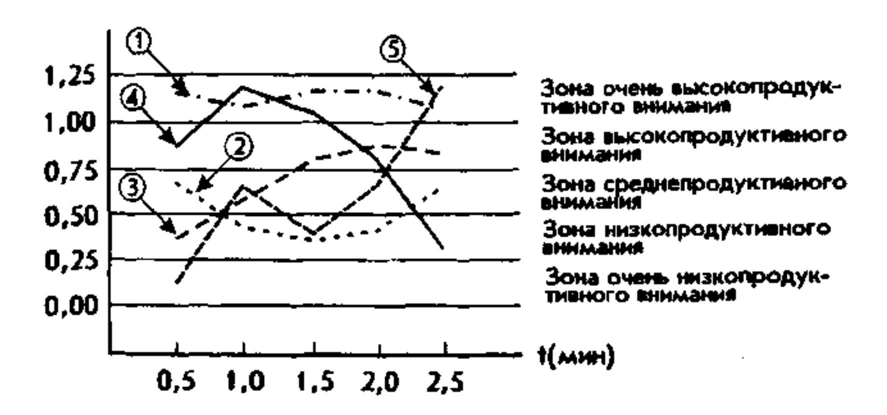


Рис. 8. Варианты графиков, показывающих динамику продуктивности и устойчивости внимания по методике «Найди и вычеркни».

На графике представлены различные зоны продуктивности и типичные кривые, которые могут быть получены в результате психодиагностики внимания ребенка по данной методике. Интерпретируются эти кривые следующим образом:

1. Кривая, изображённая с.помощью линии типа —. — .—. Это график очень высокопродуктивного и устойчивого внимания.

2. Кривая, представленная линией типа • • • • Это график низкопродуктивного, но устойчивого внимания.

3. Кривая, изображаемая посредством линии типа — — — — —. Представляет собой график среднепродуктивною и среднеустойчивого внимания.

4. Кривая, изображенная с помощью линии ----------. Является графиком среднепродуктивного, но неустойчивого внимания.

5. Кривая, изображенная линией - - - - - - - - . Представляет график среднепродуктивного и крайне неустойчивого внимания.

6-7 баллов — все точки графика располагаются в трех зонах, а сама кривая похожа на график 3. **4-5 баллов** — все точки графика располагаются в четырех разных зонах, а его кривая чем-то напоминает график 4.

3 балла —.все точки графика располагаются в пяти зонах, а его кривая похожа на график 5.

Выводы об уровне развития

10 баллов — продуктивность внимания очень высокая, устойчивость внимания очень высокая.

8-9 баллов — продуктивность внимания высокая, устойчивость внимания высокая.

4-7 баллов — продуктивность внимания средняя, устойчивость внимания средняя.

2-3 балла — продуктивность внимания низкая, устойчивость внимания низкая.

0-1 балл — продуктивность внимания очень низкая, устойчивость внимания очень низкая.

Методика 6. «Проставь значки»

Тестовое задание в этой методике предназначено для оценки переключения и распределения внимания ребенка. Перед началом выполнения задания ребенку показывают рис. 9 и объясняют, как с ним работать. Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т.е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку.

Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение двух минут, а общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле:

$$S = \frac{0,5 \cdot N - 2,8n}{120},$$

где S — показатель переключения и распределения внимания;

N — количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут;

n — количество ошибок, допущенных во время выполнения задания. Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные, т.е. не помеченные соответствующими знаками, геометрические фигуры.

Оценка результатов

10 баллов — показатель S больше чем 1,00.

8-9 баллов — показатель S находится в пределах от 0,75 до **1,00.**

6-7 баллов — показатель S располагается в пределах от 0,50 до 0,75.

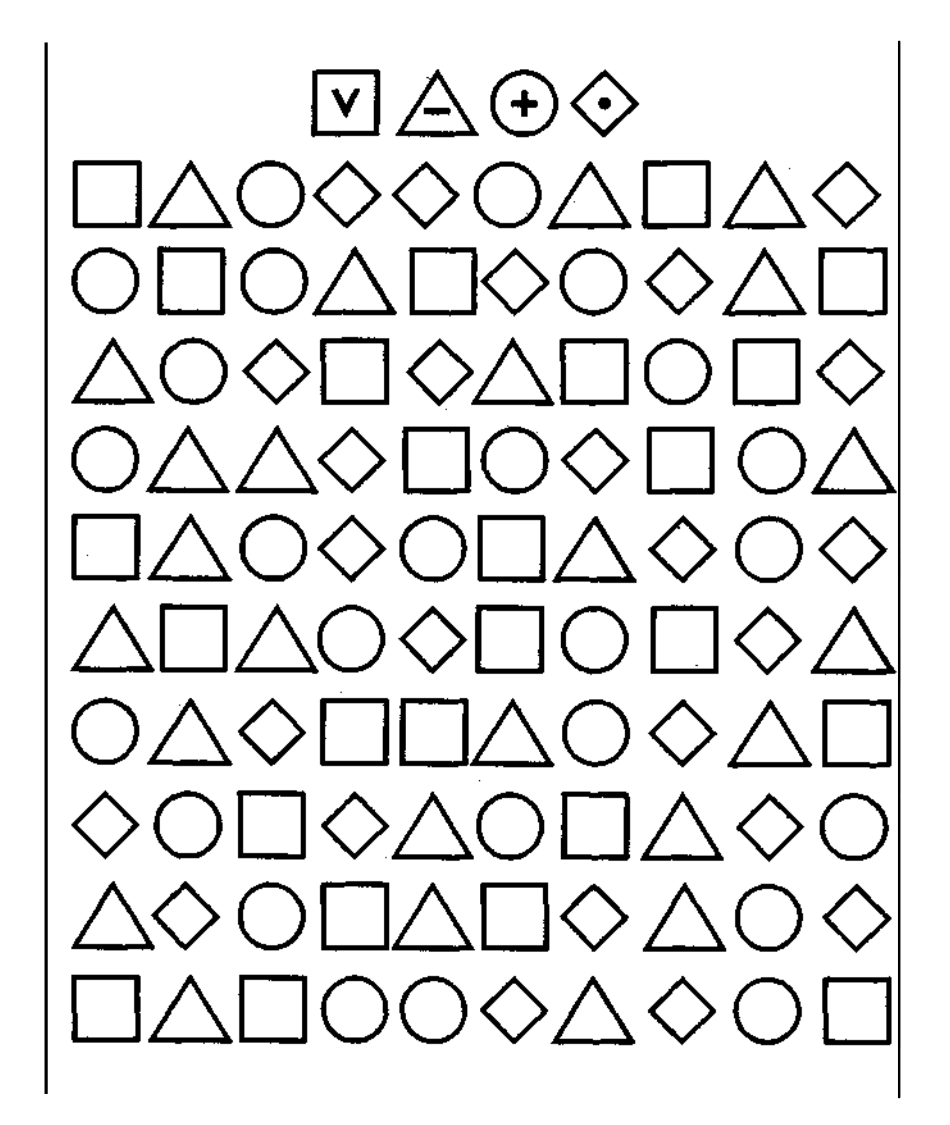


Рис. 9. Лист к методике «Проставь значки».

4-5 баллов – показатель *S* находится в интервале от 0,25 до 0,50.
0-3 балла – показатель 5 находится в пределах от 0,00 до 0,25.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
6-7 баллов — средний.
4-5 баллов — низкий.
0-3 балла — очень **низкий.**

' Методика 7. «Запомни и расставь точки»

С помощью данной методики оценивается объем внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал, изображенный на рис. 10. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу — квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Перед началом эксперимента ребенок получает следующую инструкцию:

«Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке (рис. 11) за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Оценка результатов

Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было вос-

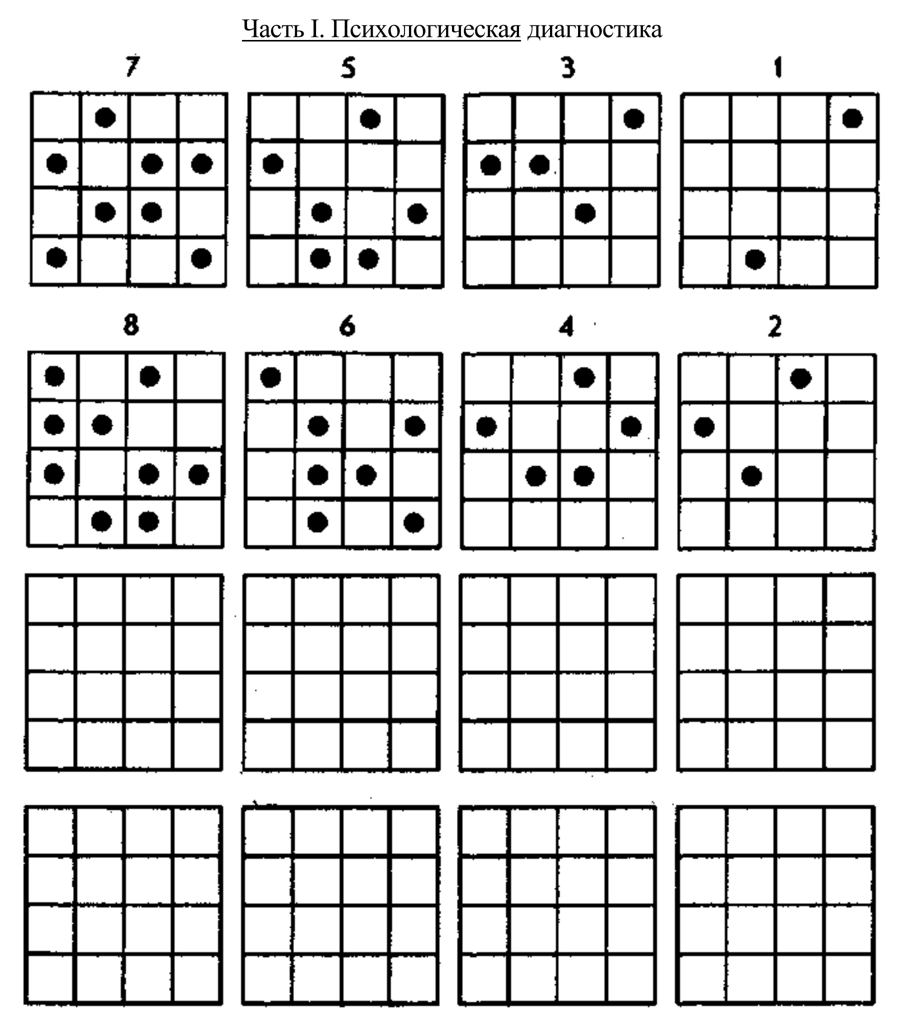


Рис. 10. Стимульный материал к заданию «Запомни и расставь точки».

Рис. 11. Матрицы к заданию «Запомни и расставь точки».

произведено безошибочно самое большое количество точек). Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом: **10 баллов** — ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке € и более точек. **8-9 баллов** — ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек.

6-7 баллов — ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек. 4-5 **баллов** — ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек. 0-3 **балла** — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
6-7 баллов — средний.
4-5 баллов — низкий.
0-3 балла — очень низкий.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ВООБРАЖЕНИЯ

Методика 8. «Придумай рассказ»

Ребенку дается задание придумать рассказ о ком-либо или о чем-либо, затратив на это всего 1 мин, и затем пересказать его в течение двух минут. Это может быть не рассказ, а, например, какая-нибудь история или сказка.

Оценка результатов

Воображение ребенка **в** данной методике оценивается по следующим признакам:

1. Скорость придумывания рассказа.
2. Необычность, оригинальность сюжета рассказа.
3. Разнообразие образов, используемых в рассказе.
4. Проработанность и детализация образов, представленных в рассказе.
5. Впечатлительность, эмоциональность образов, имеющихся в рассказе.

По каждому из названных признаков рассказ может получить от 0 до 2 баллов в зависимости от того, насколько в нем

выражен тот или иной признак из перечисленных выше. Для выводов об этом используются следующие критерии.

По первому признаку рассказ получает **2 балла** в том случае, если ребенку удалось придумать данный рассказ в течение не более, чем 30 сек. **1 балл** рассказу ставится тогда, когда на придумывание его ушло от 30 сек до 1 мин. **0 баллов** по данному признаку рассказ получает, если за минуту ребенок так и не смог ничего придумать.

Необычность, оригинальность сюжета рассказа (второй признак) оценивается так. Если ребенок просто механически пересказывает то, что он когда-то видел или слышал, то его рассказ по данному признаку получает **0 баллов.** Если ребенок привнес в виденное или слышанное им что-либо новое от себя, то рассказ получает **1 балл.** Наконец, если сюжет рассказа полностью придуман самим ребенком, необычен и оригинален, то он получает **2 балла.**

По критерию «разнообразие образов, используемых в рассказе» (третий признак) рассказ получает **0 баллов,** если в нем с начала и до конца неизменно говорится об одном и том же, например только о единственном персонаже (событий, вещи), причем с очень бедными характеристиками этого персонажа. В **1 балл** по разнообразию используемых образов рассказ оценивается в том случае, если в нем встречаются два-три разных персонажа (вещи, события), и все они характеризуются с разных сторон. Наконец, оценку в **2 балла** рассказ может получить лишь тогда, когда в нем имеются четыре и более персонажа (вещи, события), которые, в свою очередь, характеризуются рассказчиком с разных сторон.

Оценка проработанности и детализации образов в рассказе (четвертый признак) производится следующим способом. Если персонажи (события, вещи и т.п.) в рассказе только называются ребенком и никак дополнительно не характеризуются, то по данному признаку рассказ оценивается в **0 баллов.** Если, кроме названия, указываются еще один или два признака, то рассказу ставится оценка в **1 балл.** Если же объекты, упомянутые в рассказе, характеризуются тремя и более признаками, то он получает оценку 2 **балла.**

Впечатлительность и эмоциональность образов в рассказе (пятый признак) оценивается так. Если образы рассказа не про-

изводят никакого впечатления на слушателя и не сопровождаются никакими эмоциями со стороны самого рассказчика, то рассказ оценивается в **0 баллов.** Если у самого рассказчика эмоции едва выражены, а слушатели также слабо эмоционально реагируют на рассказ, то он получает **і балл.** Наконец, если и сам рассказ, и его передачи рассказчиком достаточно эмоциональны и выразительны и, кроме того, слушатель явно заряжается этими эмоциями, то рассказ получает высшую оценку — **2 балла.**

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 9. «Нарисуй что-нибудь»

Ребенку дается лист бумаги, набор фломастеров и предлагается придумать и нарисовать что-либо необычное. На выполнение задания отводится 4 мин. Далее оценивается качество рисунка по приведенным ниже критериям, и на основе такой оценки делается вывод об особенностях воображения ребенка.

Оценка результатов

Оценка рисунка ребенка производится в баллах по следующим критериям:

10 баллов — ребенок за отведенное время придумал и нарисовал нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Рисунок оказывает большое впечатление на зрителя, его образы и детали тщательно проработаны.

8-9 баллов — ребенок придумал и нарисовал что-то достаточно оригинальное, с фантазией, эмоциональное и красочное, хотя изображение не является совершенно новым. Детали картины проработаны неплохо.

5-7 баллов — ребенок придумал и нарисовал нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы рисунка проработаны средне.

3-4 балла — ребенок нарисовал нечто очень простое, неоригинальное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали.

0-2 балла — за отведенное время ребенок так и не сумел ничего придумать и нарисовал лишь отдельные штрихи и линии.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
5-7 баллов — средний.
3-4 балла — низкий.
0-2 балла — очень низкий.

Методика 10. «Придумай игру»

Ребенок получает задание за 5 мин придумать какую-либо игру и подробно рассказать о ней, отвечая на следующие вопросы экспериментатора;

1. Как называется игра?
2. В чем она состоит?
3. Сколько человек необходимо для игры?
4. Какие роли получают участники в игре?
5. Как будет проходить игра?
6. Каковы правила игры?

7. Чем должна будет закончиться игра?
8. Как будут оцениваться результаты игры и успехи отдельных участников?

Оценка результатов

В ответах ребенка должна оцениваться не речь, а содержание придуманной игры. В этой связи, спрашивая ребенка, необходимо помогать ему — постоянно задавать наводящие вопросы, которые, однако, не должны подсказывать ответ.

Критерии оценки содержания придуманной ребенком игры в данной методике следующие:

1. Оригинальность и новизна.
2. Продуманность условий.
3. Наличие в игре различных ролей для разных ее участников.
4. Наличие в игре определенных правил.
5. Точность критериев оценки успешности проведения игры.

По каждому из этих критериев придуманная ребенком игра может оцениваться от 0 до 2 баллов. Оценка в **0 баллов** означает полное отсутствие в игре любого из пяти перечисленных выше признаков (по каждому из них в баллах игра оценивается отдельно). **1 балл** — наличие, но слабая выраженность в игре данного признака. **2 балла** — присутствие и отчетливая выраженность в игре соответствующего признака.

По всем этим критериям и признакам придуманная ребенком игра в сумме может получить от 0 до 10 баллов. И на основе общего числа полученных баллов делается вывод об уровне развития фантазии.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
6-7 баллов — средний.
4-5 баллов — низкий.
0-3 балла — очень низкий.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПАМЯТИ

Память человека многообразна. Все ее виды и особенности трудно одновременно оценить, особенно если при этом диагностируется не только память, но и другие психологические характеристики человека. В этой связи в практической психодиагностике памяти приходится ограничиваться только некоторыми ее видами. В нашем случае среди них находится *узнавание, воспроизведение* и *запоминание,* в частности объем кратковременной зрительной и слуховой памяти (зрение и слух — основные органы чувств человека), а также динамика процесса заучивания. Описываемые далее четыре частные методики предназначены для психодиагностики этих характеристик памяти человека.

Методика 11. «Узнай фигуры»

Эта методика — на узнавание. Данный вид памяти появляется и развивается у детей в онтогенезе одним из первых. От развитости данного вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения.

В методике детям предлагаются картинки, изображенные на рис. 12, в сопровождении следующей инструкции:

«Перед вами 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отделена от остальных двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Необходимо как можно быстрее найти и указать на похожую картинку».

Сначала для пробы ребенку предлагают решить эту задачу на картинках, изображенных в ряду под номером 0, затем — после того, как экспериментатор убедился в том, что ребенок все понял правильно, предоставляют возможность решить эту задачу на картинках с номерами от 1 до 10.

Эксперимент проводится до тех пор, пока ребенок не решит все 10 задач, но не больше чем 1,5 мин даже в том случае, если ребенок к этому времени не справился со всеми задачами.

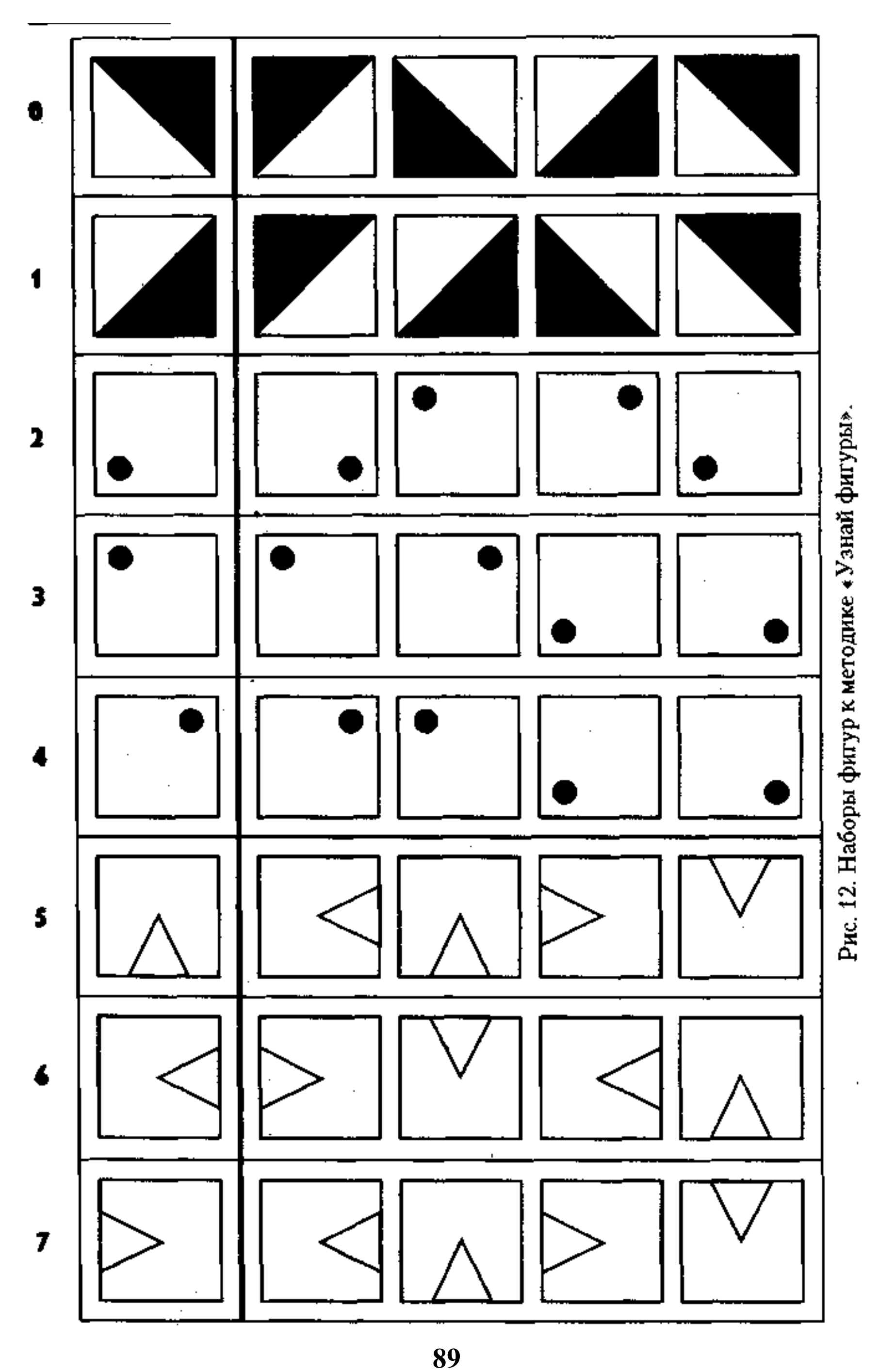


Рис. 12. Наборы фигур к методике «Узнай фигуры».

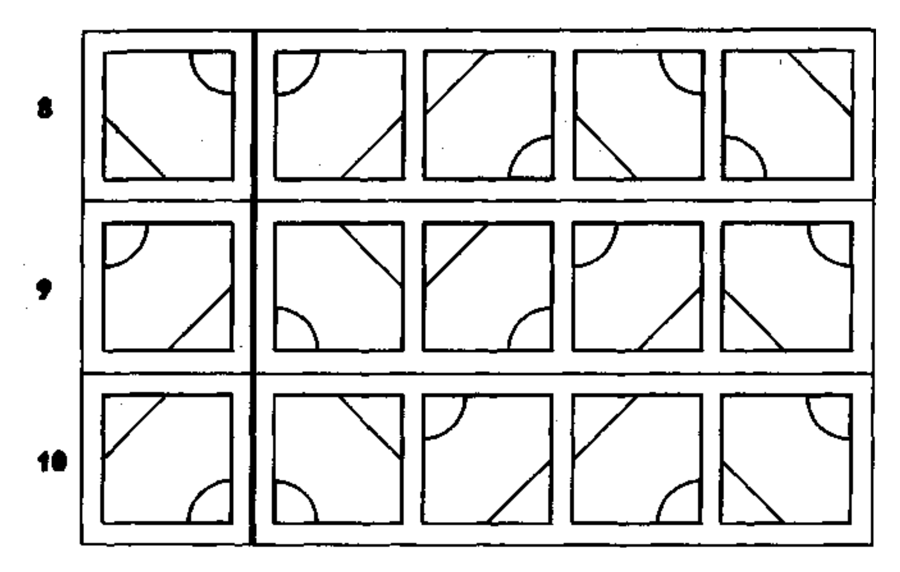


Рис. 12. (Продолжение).

Оценка результатов

10 баллов — ребенок справился со всеми задачами меньше чем за 45 сек.

8-9 баллов — ребенок справился со всеми задачами за время от 45 до 50 сек.

6-7 баллов — ребенок справился со всеми предложенными задачами в течение периода времени от 50 до 60 сек.

4-5 баллов — ребенок справился со всеми задачами за время от 60 до 70 сек.

2-3 балла — ребенок решил все задачи за время от 70 до 80 сек.

0-1 балл — ребенок решил все задачи, затратив на это более чем 80 сек.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 12. «Запомни рисунки»

Данная методика предназначена для определения объема кратковременной зрительной памяти. Дети в качестве стимулов получают картинки, представленные на рис. 13 А. Им дается инструкция примерно следующего содержания:

«На этой картинке представлены девять разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке (рис. 13 Б), которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок».

Время экспозиции стимульной картинки (рис. 13 А) составляет 30 сек. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку — рис. 13 Б. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 мин.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок узнал на картинке 13 Б все девять изображений, показанных ему на картинке 13 А, затратив на это меньше 45 сек.

8-9 баллов — ребенок узнал на картинке 13 Б 7-8 изображений за время от 45 до 55 сек.

6-7 баллов — ребенок узнал 5-6 изображений за время от 55 до 65 сек.

4-5 баллов — ребенок узнал 3-4 изображения за время от 65 до 75 сек.

2-3 балла — ребенок узнал 1-2 изображения за время от 75 до 85 сек.

0-1 балл — ребенок не узнал на картинке 13 Б ни одного изображения в течение 90 сек и более.

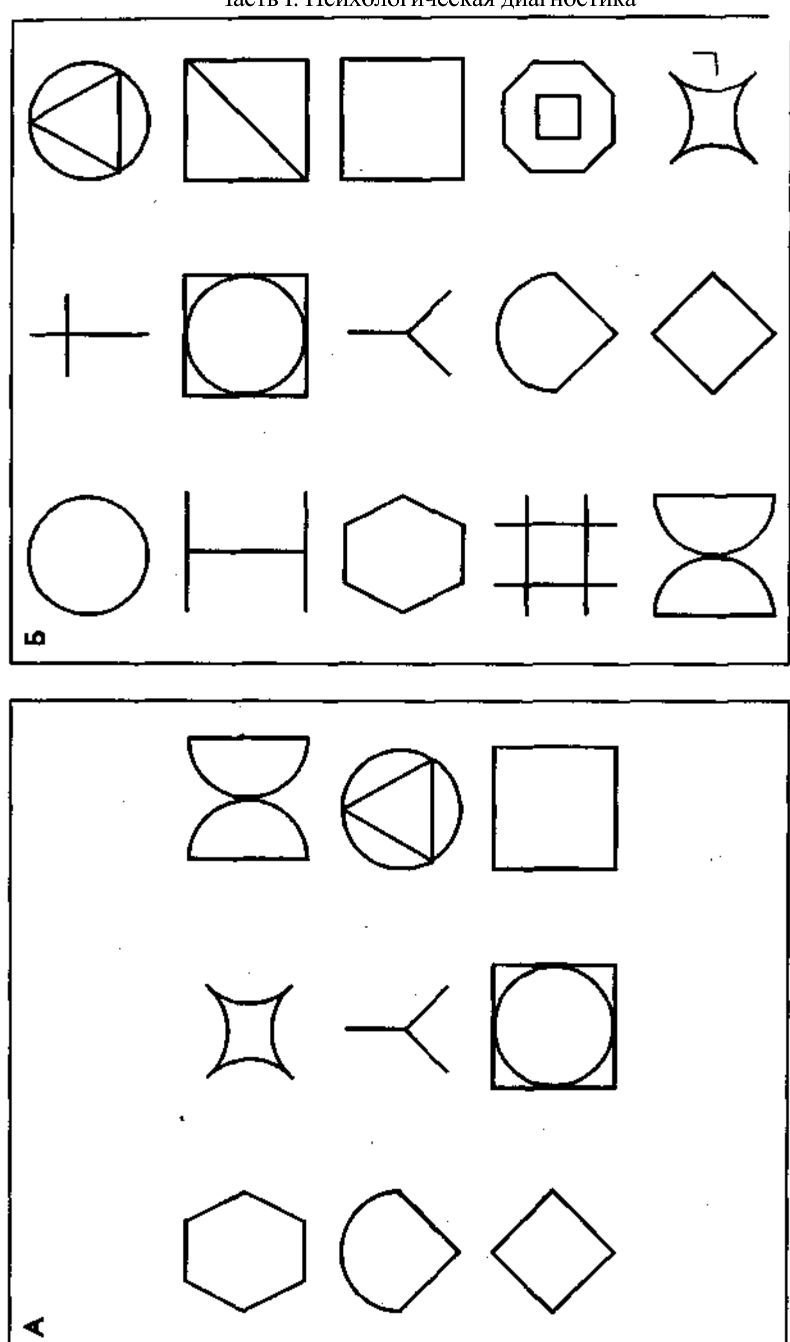


Рис. 13. Набор фигур к методике «Запомни рисунки».

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 13. «Запомни цифры»

Эта методика предназначена для определения объема кратковременной слуховой памяти ребенка. В задании к ней ребенок получает инструкцию следующего содержания:

«Сейчас я буду называть тебе цифры, а ты повторяй их за мной сразу после того, как я скажу слово "повтори"».

Далее экспериментатор последовательно зачитывает ребенку сверху вниз ряд цифр, представленных на рис. 14 А, с интервалом й 1 сек между цифрами. После прослушивания каждого ряда ребенок должен его повторить вслед за экспериментатором. Это продолжается до тех пор, пока ребенок не допустит ошибки.

А	Б
9	3
2 4	7 9
3 8 6	1 5 4
1 5 8 5	6 8 5 2
4 6 2 3 9	3 5 9 6 1
4 8 9 1 7 3	7 9 6 4 8 3
5 1 7 4 2 3 8	9 8 5 2 1 6 3
1 4 2 5 9 7 6 3	4 2 7 0 1 8 9 5

Рис. 14.

Если ошибка допущена, то экспериментатор повторяет соседний ряд цифр, находящийся справа (рис. 14 Б) и состоящий из

такого же количества цифр, как и тот, в котором была допущена ошибка, и просит ребенка его воспроизвести. Если ребенок дважды ошибается в воспроизведении ряда цифр одной и той же длины, то на этом данная часть психодиагностического эксперимента завершается, отмечается длина предыдущего ряда, хотя бы раз полностью и безошибочно воспроизведенного, и переходят к зачитыванию рядов цифр, следующих в противоположном порядке — убывающем (рис. 15 А, Б).

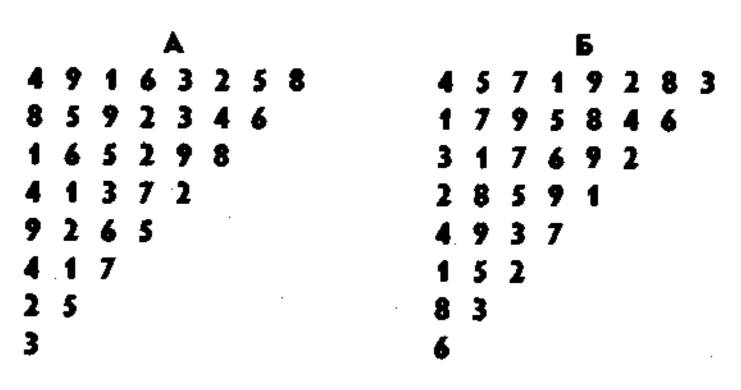


Рис. 15.

В заключение определяется объем кратковременной слуховой памяти ребенка, который численно равен полусумме максимального количества цифр в ряду, правильно воспроизведенных ребенком в первой и во второй попытках.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок правильно воспроизвел в среднем 9 цифр. **8-9 баллов** — ребенок точно воспроизвел в среднем 7-8 цифр. **6-7 баллов** — ребенок безошибочно смог воспроизвести в среднем 5—6 цифр. **4-5 баллов** — ребенок в среднем воспроизвел 4 цифры. **2-3 балла** — ребенок в среднем воспроизвел 3 цифры. **0-1 балл** — ребенок в среднем воспроизвел от 0 до 2 цифр.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 14. «Выучи слова»

С помощью данной методики определяется динамика процесса заучивания. Ребенок получает задание за несколько попыток выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 12 слов: дерево, кукла, вилка, цветок, телефон, стакан, птица, пальто, лампочка, картина, человек, книга.

Запоминание ряда производится так. После каждого очередного его прослушивания ребенок пытается воспроизвести весь ряд. Экспериментатор отмечает количество слов, которое ребенок во время данной попытки вспомнил и назвал правильно, и вновь зачитывает тот же самый ряд. И так шесть раз подряд, пока не будут получены результаты воспроизведения ряда за шесть попыток.

Результаты заучивания ряда слов представляются на графике (рис. 16), где по горизонтали указаны последовательные попытки воспроизведения ребенком ряда, а по вертикали — количество слов, правильно им воспроизведенных в каждой попытке.

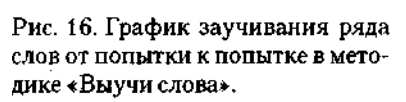
Оценка результатов

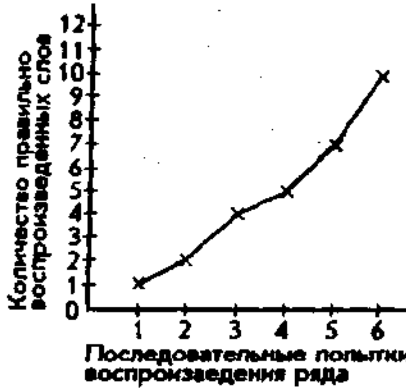
10 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел все 12 слов за 6 или меньше попыток.

8-9 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 10-11 слов.

6-7 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 8-9 слов.

4-5 баллов — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 6-7 слов.


Рис. 16. График заучивания ряда слов от попытки к попытке в методике «Выучи слова».



2-3 балла — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток 4-5 слов. **0-1 балл** — ребенок запомнил и безошибочно воспроизвел за 6 попыток не более 3 слов.

Выводы об уровне развития

10 баллов	—очень высокий.
8-9 баллов	—высокий.
4-7 баллов	—средний.
2-3 балла	—низкий.
0-1 балл	—очень низкий.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ МЫШЛЕНИЯ

Из трех видов мышления: словесно-логического, образно-логического и наглядно-действенного — у детей дошкольного возраста достаточно развиты и преобладают два последних вида. Что же касается первого — словесно-логического, то этот вид мышления в дошкольном детстве только еще начинает развиваться. Поэтому, диагностируя интеллект детей дошкольного возраста, в первую очередь необходимо обращать внимание на образно-логическое и наглядно-действенное мышление.

Именно этих двух видов мышления касаются описываемые психодиагностические методики. Как образное, так и действен-

ное мышление имеют несколько аспектов, которые в той или иной степени проявляются при решении разных задач. В этой связи для диагностики образно-логического и наглядно-действенного мышления детей мы предлагаем по три разные методики, по одной на каждый из существенных аспектов каждого вида мышления.

Поскольку уровень интеллектуального развития младших и старших дошкольников различен, то в данный комплекс методик включены разные варианты для детей различного возраста: от 3 до 4 лет и от 4 до 5 лет. Там, где возрастная диагностика мышления методически разделена, имеются специальные оговорки, ограничивающие сферу применения описываемых методик определенным возрастом детей.

МЕТОДИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОБРАЗНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Методика 15. «Нелепицы»

При помощи этой методики оцениваются элементарные образные представления, ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Процедура проведения методики такова. Вначале ребенку показывают картинку, изображенную на-рис. 17. В ней имеются несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию примерно следующего содержания:

«Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

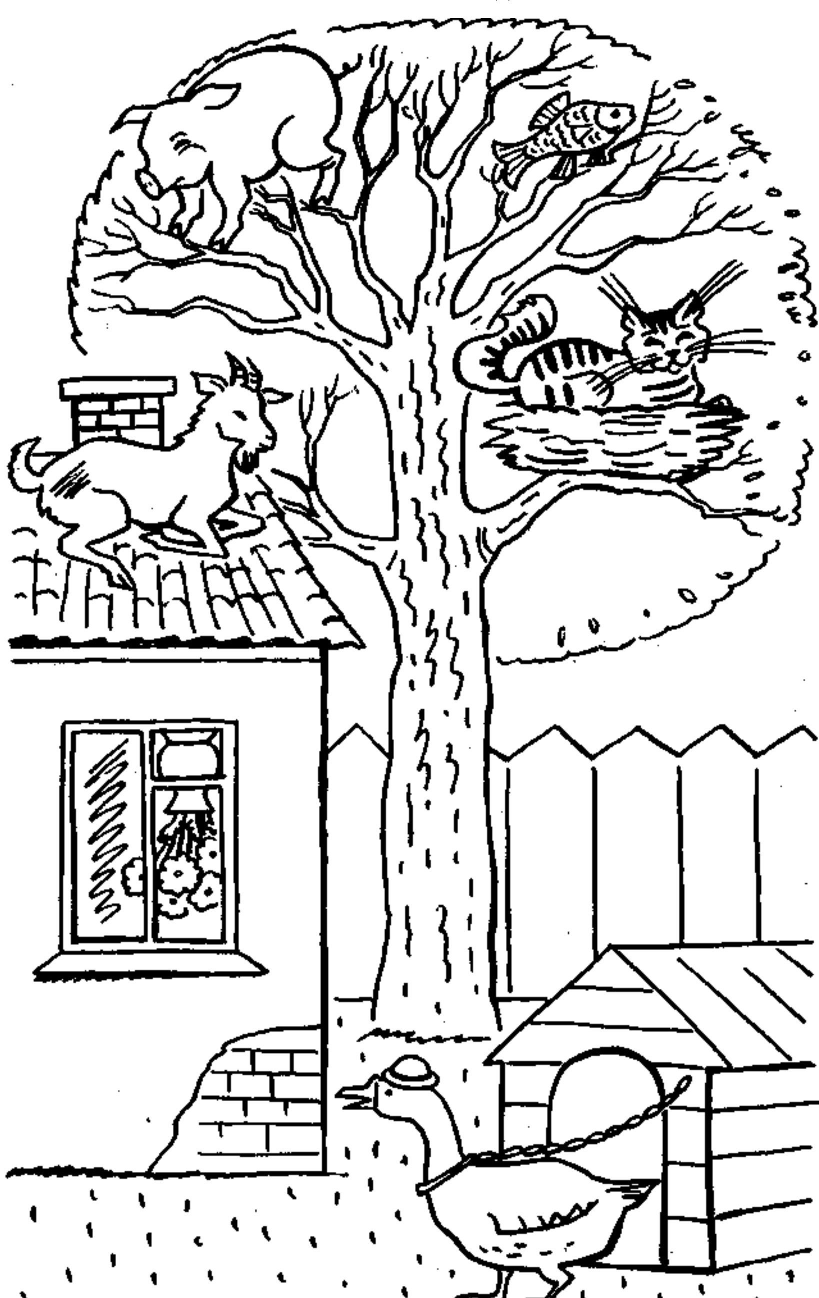


Рис. 17. Картинка к методике «Нелепицы».

Примечание. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть.

Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Оценка результатов

10 баллов — такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть. **8-9 баллов** — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть. **6-7 баллов** — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. **4-5 баллов** — ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. **2-3 балла** — за отведенное время ребенок не успел заметить 1 -4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло. **0-1 балл** — за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц. **Замечание.** 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющихся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 16. «Времена года»

Эта методика предназначена для детей в возрасте от 3 до 4 лет. Ребенку показывают рис. 18 и просят, внимательно посмотрев на этот рисунок, сказать, какое время года изображено на каждой части данного рисунка. За отведенное на выполнение этого задания время — 2 мин — ребенок должен будет не только назвать соответствующее время года, но и обосновать свое мнение о нем, т.е. объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые, по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной части рисунка показано именно это, а не какое-либо иное время года.

Оценка результатов

10 баллов — за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам).

8-9 баллов — ребенок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взятых.

6-7 баллов — ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3-4 признака, подтверждающих его мнение.

4-5 баллов — ребёнок правильно определил время года только на одной-двух картинках из четырех и указал только 1-2 признака в подтверждение своего мнения.

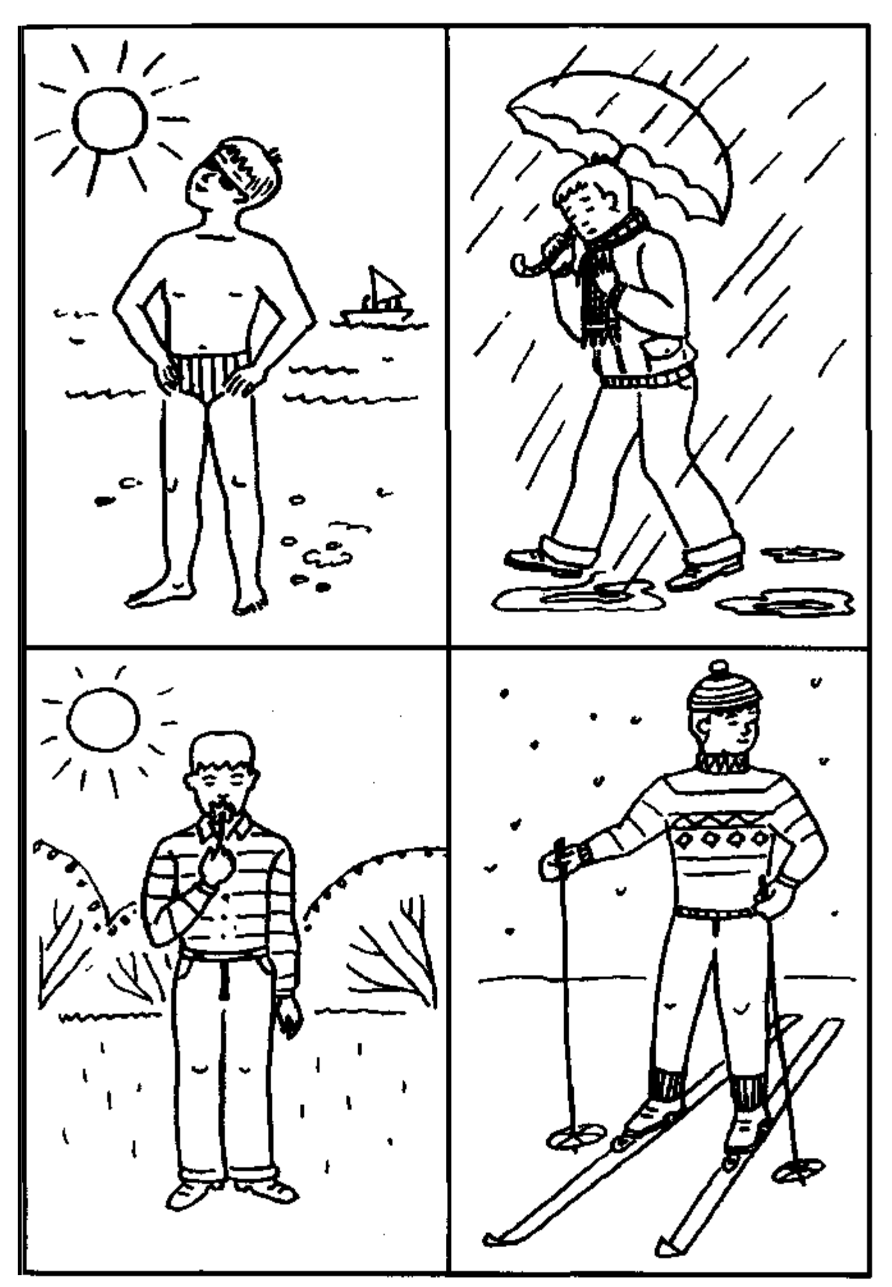


Рис. 18. Картинки к методике «Времена года».

0-3 балла — ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака (разное количество баллов, от 0 до 3, ставится в зависимости от того, пытался или не пытался ребенок это сделать).

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
6-7 баллов — средний.
4-5 баллов — низкий.
0-3 балла — очень низкий.

Методика 17. «Что здесь лишнее?»

Эта методика предназначена для детей от 4 до 5 лет и дублирует предыдущую для детей этого возраста. Она призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В методике детям предлагается серия картинок (рис. 19), на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции:

«На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним».

На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.

8-9 баллов — ребенок правильно решил задачу за время от 1 мин до 1,5 мин.

6-7 баллов — ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин.

Рис. 19. Картинки к методике «Что здесь лишнее?»

4-5 баллов — ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.
2-3 балла — ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин.
0-1 балл — ребенок за 3 мин не справился с заданием.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 18. «Кому него недостает?»

Эта методика предназначается для психодиагностики мышления, детей в возрасте от 3 до 4 лет. Перед началом выполнения задания, включенного в данную методику, ребенку поясняют, что ему будет показан рисунок (рис. 20), на котором слева изображены дети, каждому из которых чего-то не хватает. То, чего им недостает, изображено отдельно внизу на этом рисунке.

Задание, получаемое ребенком, заключается в том, чтобы как можно быстрее определить, кому и чего не хватает, назвать соответствующих детей и указать те предметы, которых им недостает.

Оценка результатов

10 баллов — время выполнения задания оказалось меньше чем 30 сек. **8-9 баллов** — время выполнения задания оказалось в пределах от 31 сек до 49 сек. **6-7 баллов** — время выполнения задания составило от 50 сек до 69 сек. **4-5 баллов** — время выполнения задания заняло от **70** сек до 89 сек. **2-3 балла** — время выполнения задания оказалось в пределах от 90 сек до 109 сек. **0-1 балл** — время выполнения задания заняло до 110 сек и выше.

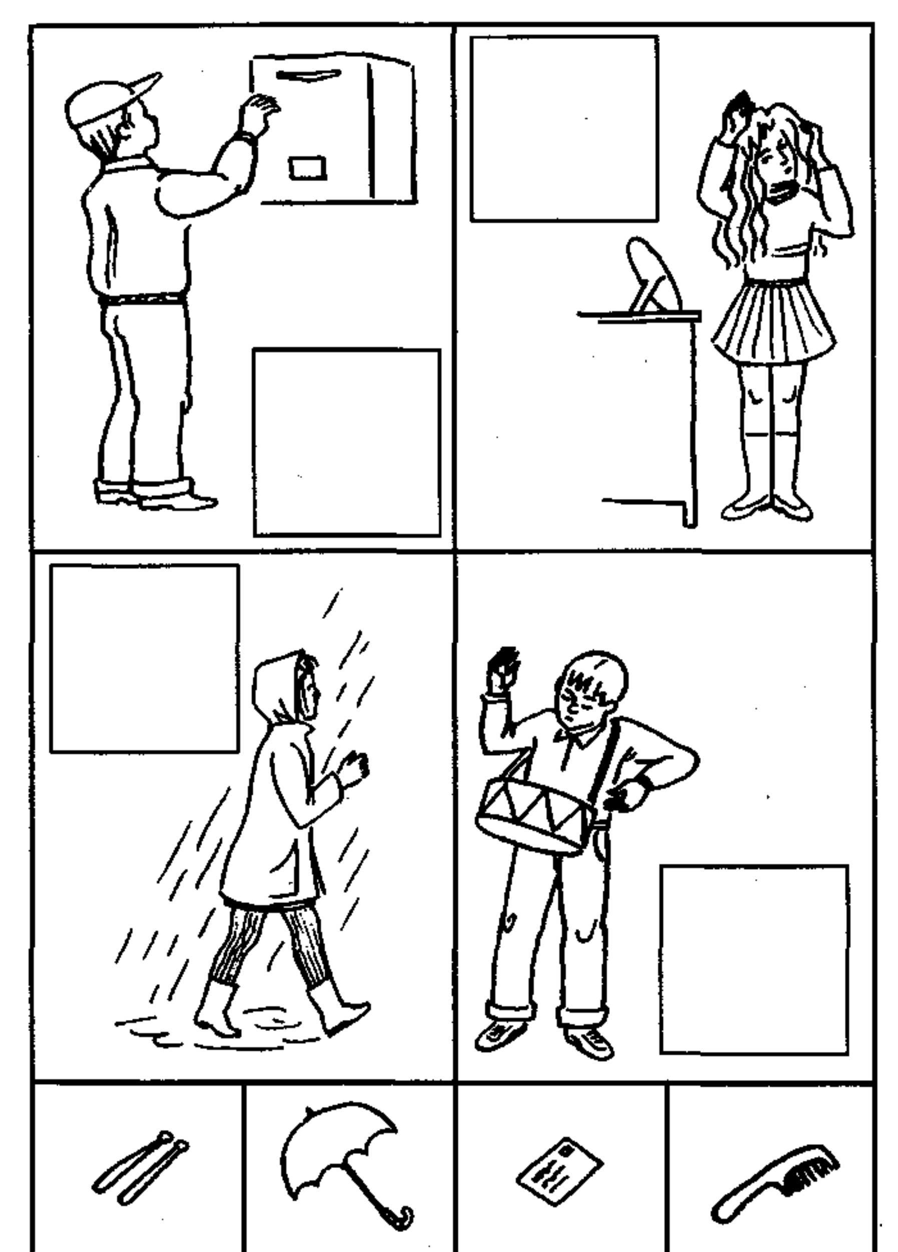


Рис. 20. Стимульный материал к методике «Кому чего недостаёт?»

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 19. «Раздели на группы»

Этот вариант методики, предназначенный для диагностики того же качества мышления, что и предыдущая методика, рассчитан на детей в возрасте от 4 до 5 лет. Цель данной методики — оценка образно-логического мышления ребенка. Ему показывают картинку, изображенную на рис. 21, и предлагают следующее задание:

«Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены».

На выполнение всего задания отводится 3 мин.

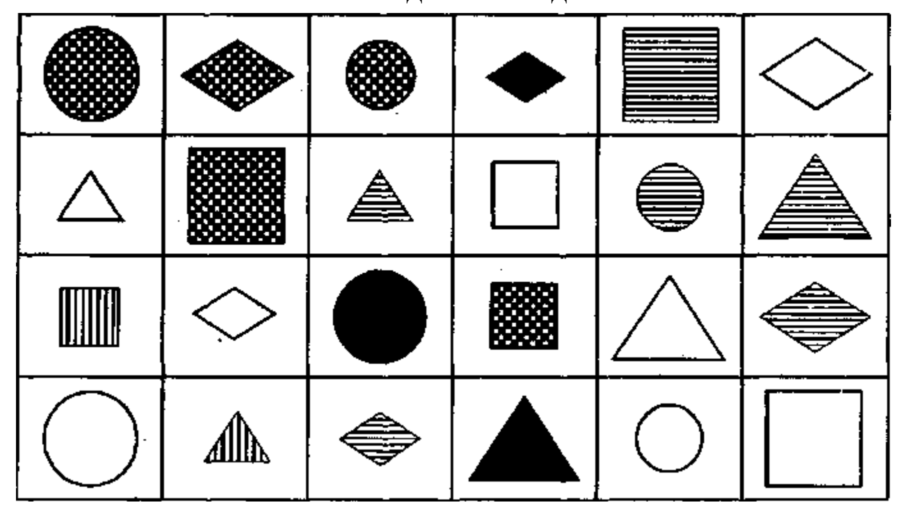


Рис. 21. Стимульный материал к методике •«Раздели на группы».

Оценка результатов

10 баллов — ребенок выделил все группы фигур за время меньшее чем 2 мин. Эти группы фигур следующие: треугольники, круги, квадраты, ромбы, красные фигуры (на рис. они черного цвета), синие фигуры (заштрихованы в линейку), желтые фигуры (в клеточку), большие фигуры, малые фигуры.

Замечание. Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп.

8-9 баллов — ребенок выделил все группы фигур за время от 2,0 до 2,5 мин.

6-7 баллов — ребенок выделил все группы фигур за время от 2,5 до 3,0 мин.

4-5 баллов — за время 3 мин ребенок сумел назвать только от 5- до 7 групп фигур.

2-3 балла — за время 3 мин ребенок сумел выделить только от 2 до 3 групп фигур.

0-1 балл — за время 3 мин ребенок сумел выделить не более одной группы фигур.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

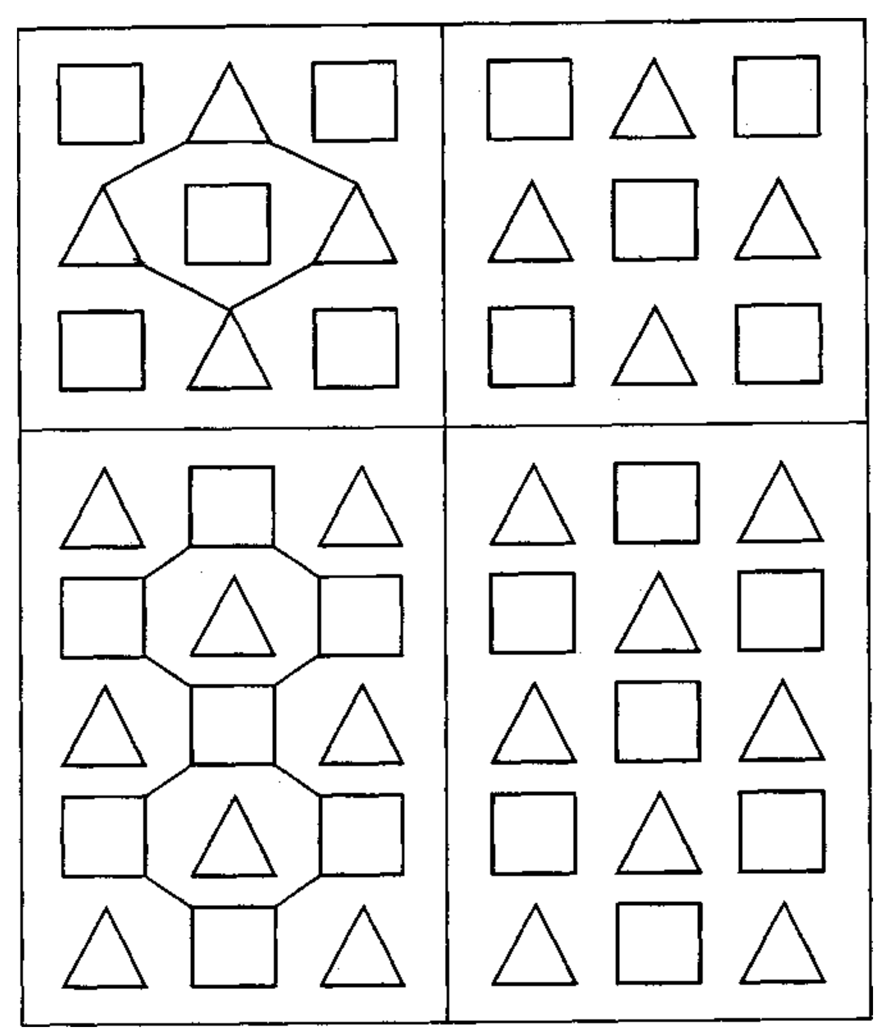
МЕТОДИКИ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

Методика 20. «Обведи контур»

Детям показывают рис. 22,23 и объясняют, что задание к этой методике заключается в том, чтобы с помощью карандаша или ручки как можно быстрее и как можно точнее воспроизвести на

Рис. 22. К методике «Обведи контур».

правой половине этого же рисунка тот контур, который представ-



лен в его левой части. Все линии необходимо стараться делать прямыми и точно соединить углы фигур. Желательно также, чтобы контуры фигур были воспроизведены в тех же самых местах, где они изображены на рисунках — образцах в левой части. Оцениваться в итоге выполнения задания будут аккуратность, точность и скорость работы.

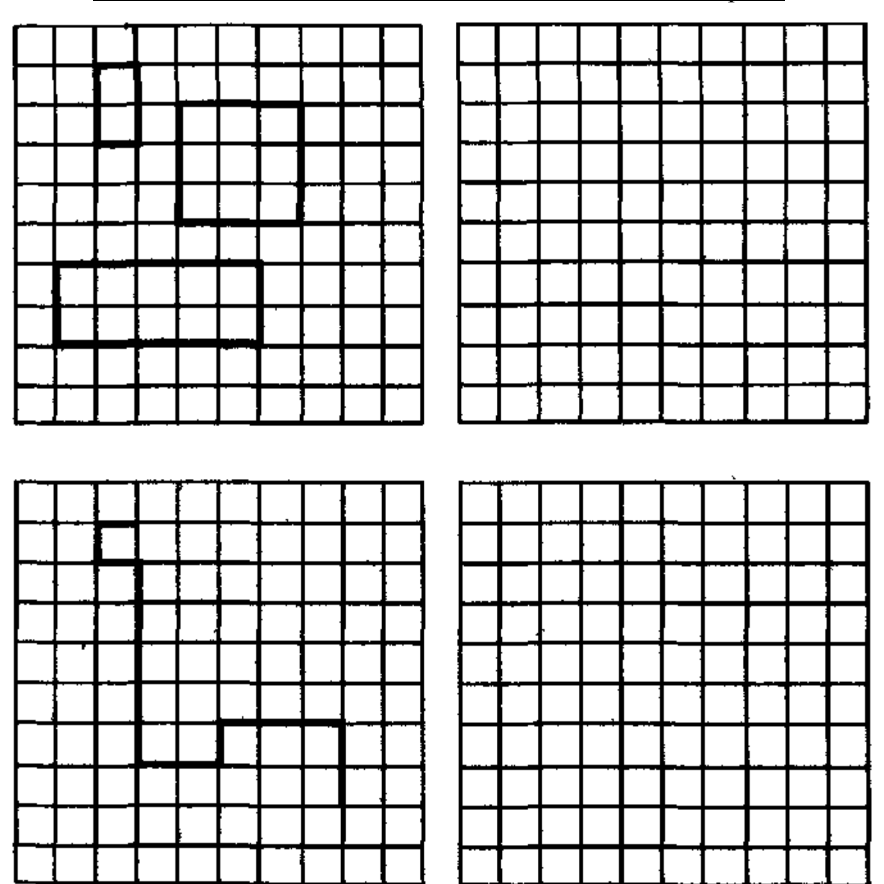


Рис. 23. К методике " Обведи контур» (продолжение).

Оценка результатов

Оценки даются в баллах в зависимости от скорости и качества (точности) выполнения задания:

10 баллов - ребенок затратил на выполнение всего задания меньше чем 90 сек, причем все линии на рис. 22 прямые и точно соединяют углы фигур. Все линии следуют точно по заданным контурам. **8-9 баллов** - на выполнение задания ушло от 90 до 105 сек. При этом имеет место хотя бы один из следующих

недостатков: одна или две линии не являются вполне прямыми; в двух или в трех случаях начертанные линии не вполне правильно соединяют углы фигур; от двух до четырех линий выходят за пределы контура; от четырех до пяти углов соединены неточно.

6-7 баллов — на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек. При этом дополнительно обнаружен хотя бы один из следующих недочетов: три или четыре линии непрямые; от четырех до шести углов соединены не вполне точно; от пяти до шести линий выходят за пределы контура; от шести до семи углов соединены не вполне точно.

4-5 баллов — на выполнение задания затрачено от 120 до 135 сек. Имеется хотя бы один из следующих недочетов: пять или шесть линий не являются вполне прямыми; от семи до десяти углов соединены не вполне правильно; есть семь или восемь линий, которые не являются вполне прямыми; имеется от восьми до десяти углов, которые соединены не вполне точно.

2-3 балла — на выполнение задания ушло от 135 до 150 сек. Отмечен хотя бы один из следующих недостатков: от семи до десяти линий непрямые; от одиннадцати до двадцати углов соединены не вполне правильно; от девяти до восемнадцати линий выходят за пределы контура; от одиннадцати до семнадцати углов соединены не вполне правильно.

0-1 балл — на выполнение задания ушло более 150 сек. Почти все линии, за исключением одной или двух, не являются прямыми; почти все углы, за исключением одного или двух, соединены неправильно.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний. >
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 21. «Пройди через лабиринт»

В этом задании детям показывают рис. 24 и объясняют, что на нем изображен лабиринт, вход в который указан стрелкой, расположенной слева вверху, а выход — стрелкой, располагающейся справа вверху. Необходимо сделать следующее: взяв в руку заостренную палочку, двигая ею по рисунку, пройти весь лабиринт как можно скорее, как можно точнее передвигая палочку, не касаясь стенок лабиринта.



Рис. 24. Рисунок к методике «Пройди через лабиринт»

Оценка результатов

10 баллов — задание выполнено ребенком меньше чем за 45 сек. При этом ребенок ни разу не коснулся палочкой стенок лабиринта.

8-9 баллов — задание выполнено ребенком за время от 45 до 60 сек, и, проходя через лабиринт, ребенок 1 -2 раза дотронулся палочкой до его стенок.

6-7 баллов — задание выполнено ребенком за время от 60 до 80 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 3-4 раза коснулся его стенок.

4-5 баллов — задание выполнено ребенком за время от 80 до 100 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 5-6 раз дотронулся до его стенок.

2-3 балла — задание выполнено ребенком за время от 100 до 120 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 7-9 раз коснулся его стенок.

0-1 балл — задание выполнено ребенком за время свыше 120 сек или совсем не выполнено.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 22. «Воспроизведи рисунки»

Эта методика предназначается для детей в возрасте от 3 до 4 лет. Ее задание заключается в том, чтобы в специальных пустых квадратах, представленных справа на рис. 25, воспроизвести картинки, изображенные на.этом же рисунке слева. Для этого ребёнку дается фломастер темного цвета и рис. 25 в сопровождении следующей инструкции:

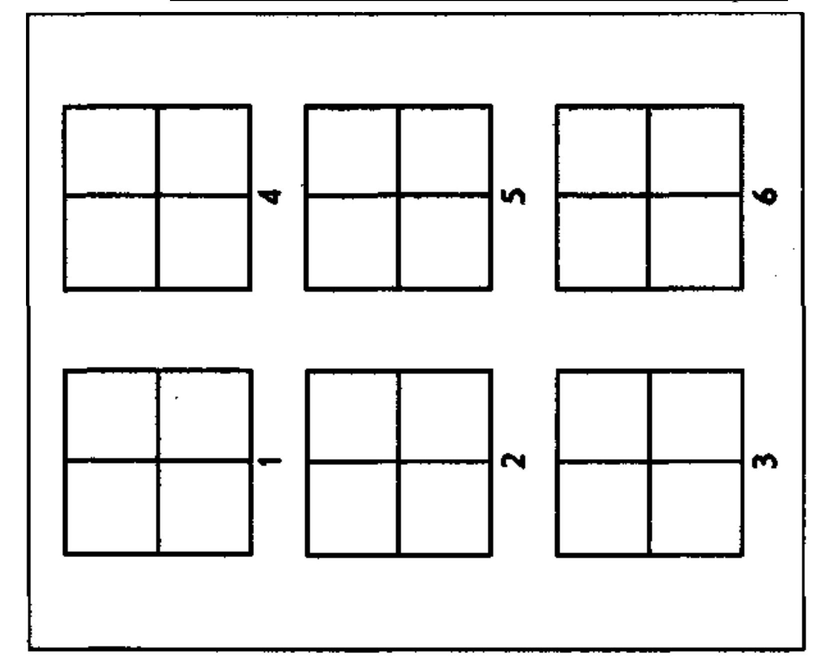
«Справа в пустых клетках необходимо нарисовать точно такие же фигуры, которые имеются слева. Нужно сделать это как можно аккуратнее, равномерно заштриховав все части, где имеются темные поля, не оставляя пустых участков и не выходя за пределы заданного контура».

На выполнение задания отводится 5 мин.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок за 5 мин выполнил все задание, т.е. нарисовал в пустых матрицах все шесть фигур. При этом ни в одной из фигур не осталось пустых, не 'заштрихованных участков в тех местах, где штриховка должна была быть сплошной, а контуры фигур не более чем на 1 мм вышли за пределы заданных образцов.

8-9 баллов — ребенок справился с заданием за 5 мин. При этом в каждой фигуре остались незаштрихованными не



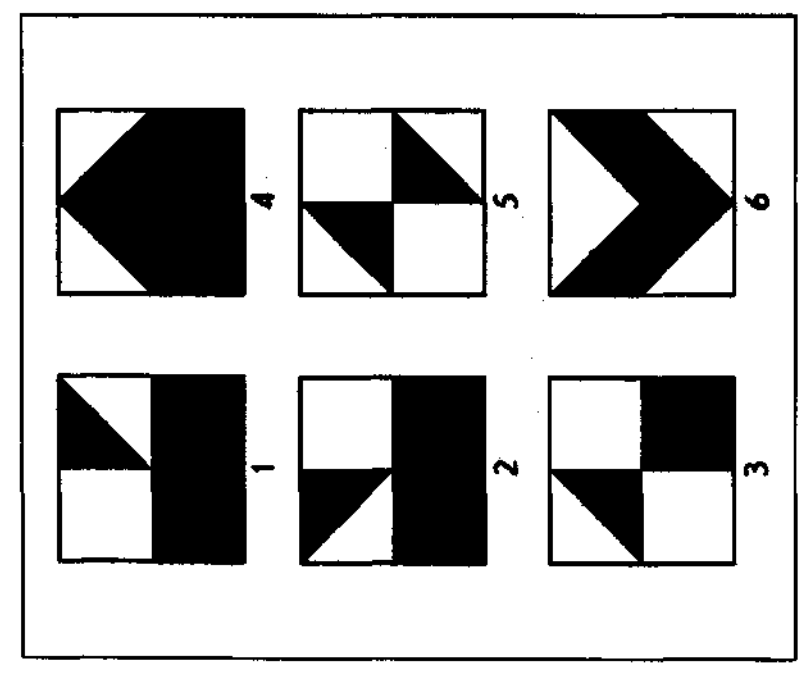


Рис. 25. Рисунки и матрицы к методике «Воспроизведи рисунки».

более одного-двух участков, а контуры выполненных фигур не более чем на 1 мм отличаются от оригиналов.

5-7 баллов — ребенок выполнил задание за 5 мин, но в его работе имеется хотя бы один из следующих недочетов: почти в каждой фигуре есть от 3 до 4 незаштрихованных участков; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 1,5 мм.

4-6 баллов — ребенок за 5 мин смог заштриховать 4-5 фигур из шести, причем в каждой из них встречается хотя бы один из следующих недостатков: не менее одной пятой части ее площади осталось не заштриховано; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм.

2-3 балла — ребенок смог за 5 мин заштриховать только 2-3 фигуры, и в каждой из них можно обнаружить хотя бы один из следующих недостатков: не менее одной пятой ее части осталось не заштриховано; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм.

0-1 балл — ребенок за 5 мин смог заштриховать не более одной фигуры, и в ней имеется хотя бы один из следующих недостатков: площадь фигуры не менее чем на одну четверть не заштрихована; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 3 мм.

Методика 23. «Вырежь фигуры»

Данная методика предназначается для психодиагностики наглядно-действенного мышления детей в возрасте от 4 до 5 лет. Ее задание состоит в том, чтобы быстро и точно вырезать из бумаги нарисованные на ней фигуры. На рис. 26 в шести квадратах, на которые он разделен, изображены различные фигуры. Этот рисунок во время тестирования предлагается ребенку не в целом, а по отдельным квадратам. Для этого экспериментатор предварительно разрезает его на шесть квадратов.

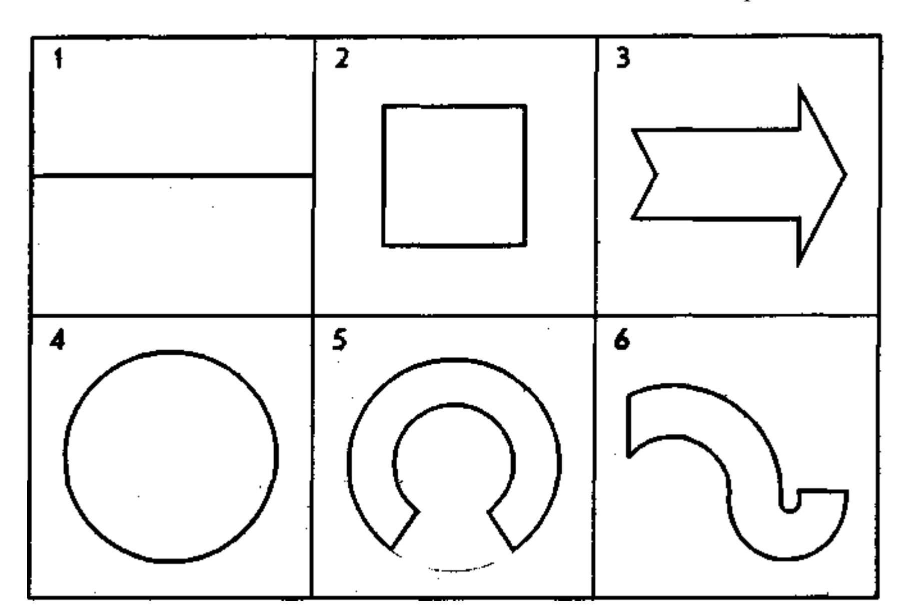


Рис. 26. Контуры вырезаемых фигур к методике «Вырежь фигуры».

Ребенок по очереди получает все шесть квадратов с рисунками (порядок их предъявления помечен номерами на самих рисунках), ножницы и задание вырезать все эти фигуры как можно быстрее и точнее. (Первый из квадратов просто разрезается ножницами пополам по горизонтальной линии, прочерченной в нем.)

Оценка результатов

В ходе оценивания полученных результатов в данной методике учитываются время и точность выполнения ребенком задания. **10 баллов** — все фигуры вырезаны ребенком не более чем за 3 мин, а контуры вырезанных фигур не более чем на 1 мм отличаются от заданных образцов. **8-9 баллов** — все фигуры вырезаны ребенком за время от 3 до 4 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на величину от 1 мм до 2 мм. **6-7 баллов** — все фигуры вырезаны ребенком за время от 4 до 5 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 2-3 мм.

4-5 баллов — все фигуры вырезаны ребенком за время от 5 до 6 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 3-4 мм.

2-3 **балла** — все фигуры вырезаны ребенком за время от 6 до 7 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 4-5 мм.

О- і **балл** — ребенок не справился с заданием за 7 мин, и вырезанные им фигуры отличаются от оригиналов более чем на 5 мм.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ РЕЧИ

Методика 24. «Назови слова»

Представляемая далее методика определяет запас слов, которые хранятся в активной памяти ребенка. Взрослый называет ребенку некоторое слово из соответствующей группы и просит его самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к этой же группе.

На называние каждой из перечисленных ниже групп слов отводится по 20 сек, а в целом на выполнение всего задания — 160 сек.

1. Животные.
2. Растения.
3. Цвета предметов.
4. Формы предметов.
5. Другие признаки предметов, кроме формы и цвета.
6. Действия человека.
7. Способы выполнения человеком действий.
8. Качества выполняемых человеком действий.

Если ребенок сам затрудняется начать перечисление нужных слов, то взрослый помогает ему, называя первое слово из данной группы, и просит ребенка продолжить перечисление.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок назвал 40 и более разных слов, относящихся ко всем группам.
8-9 баллов — ребенок назвал от 35 до 39 разных слов, относящихся к различным группам.
6-7 баллов — ребенок назвал от 30 до 34 различных слов, связанных с разными группами.
4-5 баллов — ребенок назвал от 25 до 29 разных слов из различных групп.
2-3 балла — ребенок назвал от 20 до 24 разных слов, связанных с различными группами.
0-1 балл — ребенок за все время назвал не более 19 слов.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 25. «Расскажи по картинке»

Эта методика предназначается для определения активного словарного запаса ребенка. Если ему от 3 до 4 лет, то ребенку показывают серию картинок, представленных на рис. 27 и рис. 28. Если возраст ребенка от 4 до 5 лет, то он получает картинки, изображенные на рис. 29 и рис. 30. Далее ребенку дают 2 мин для того, чтобы он внимательно рассмотрел эти картинки. Если он отвлекается или не может понять, что изображено на картинке, то экспериментатор разъясняет и специально обращает его внимание на это.

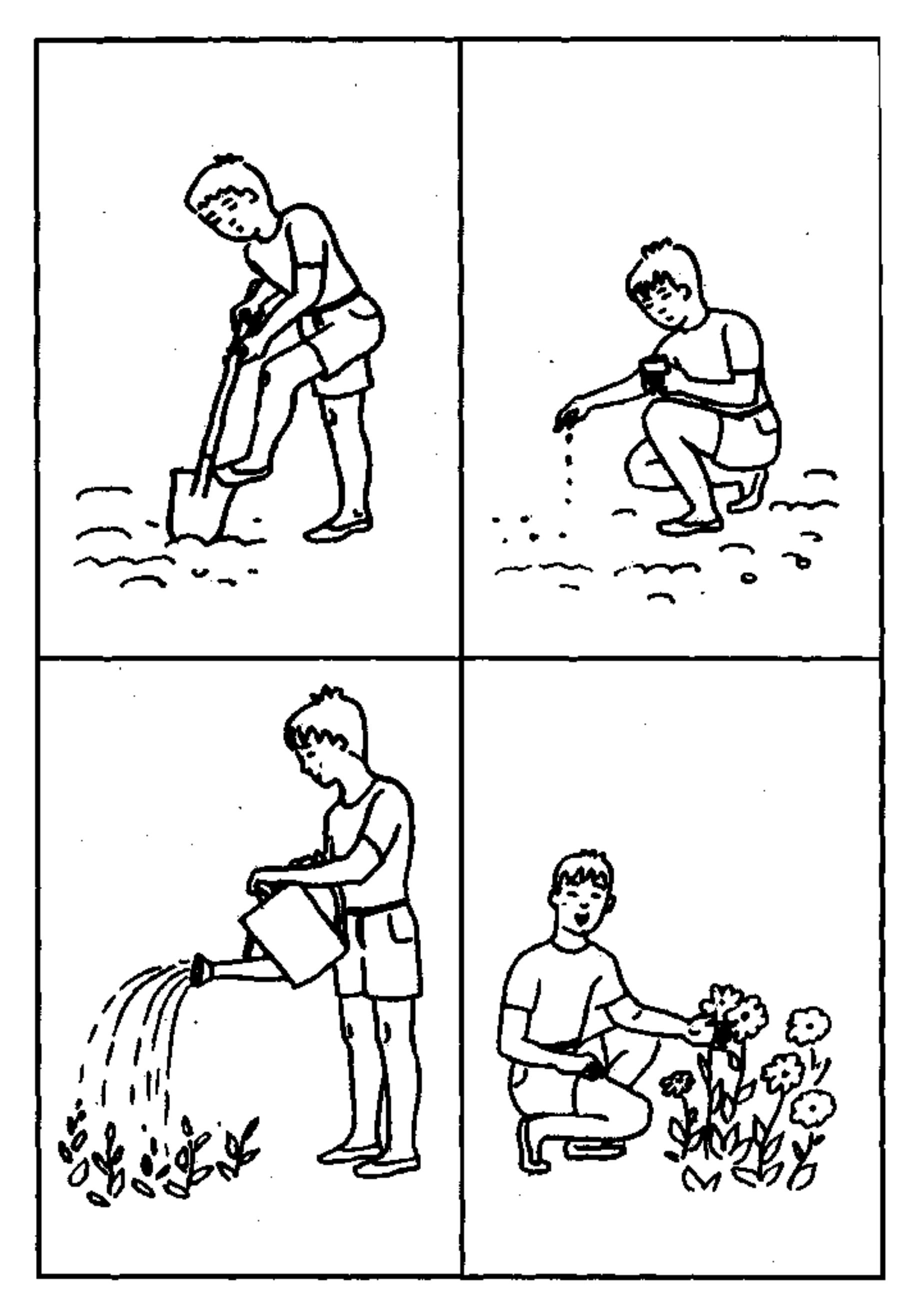


Рис. 27. Картинки для детей от 3 до 4 лет к методике «Расскажи по картинке».

Рис. 28. Картинки для детей от 3 до 4 лет к методике «Расскажи по картинке»

г



Рис. 29. Серия сюжетных картинок к методике «Расскажи по картинке» для детей от 4 до 5 лет.

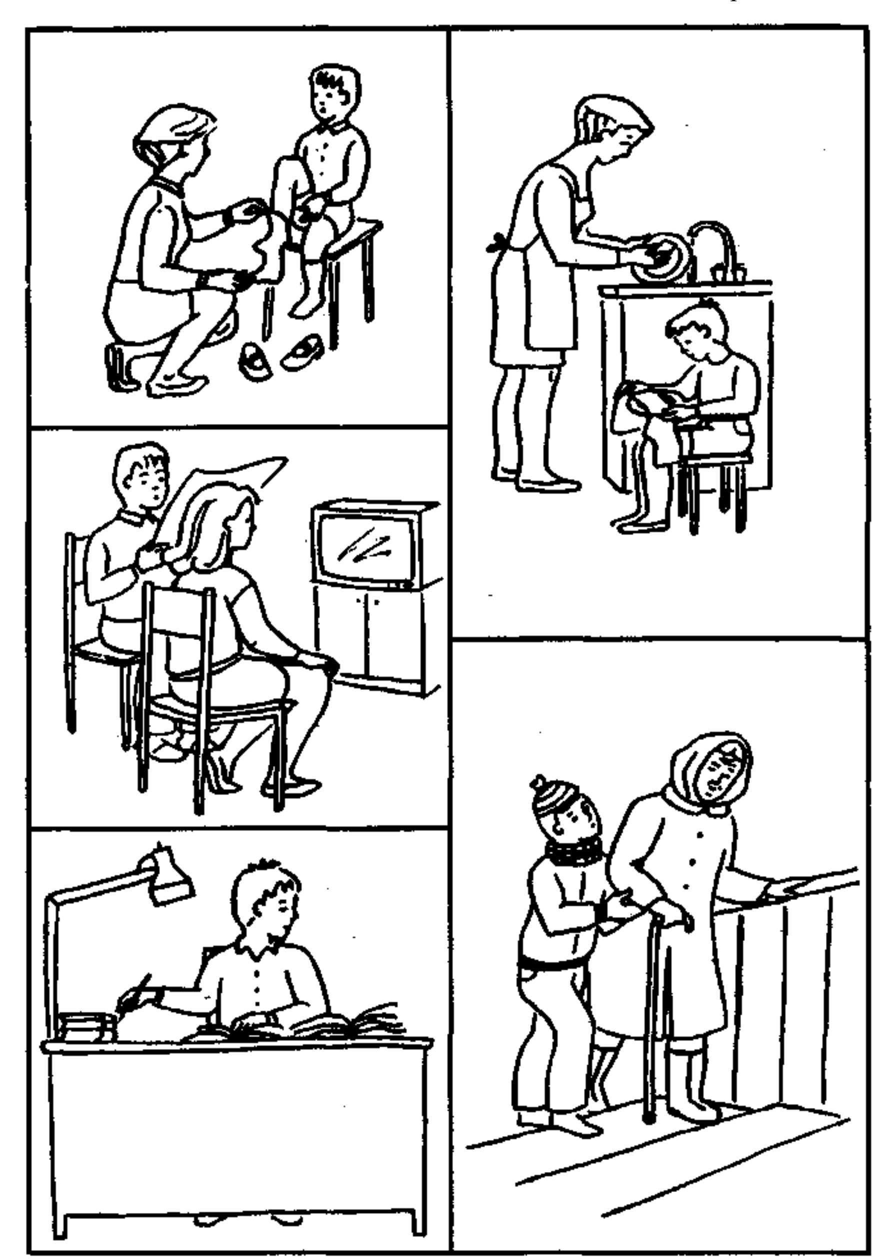


Рис. 30. Серия сюжетных картинок к методике «Расскажи по картинке» для детей от 4 до 5 лет.

После того, как рассмотрение картинки закончено, ребенку предлагают рассказать о том, что он видел на ней. На рассказ по каждой картинке отводится еще по 2 мин.

Психолог, проводящий исследование при помощи данной методики, фиксирует результаты в таблице (табл. 1), где отмечает наличие и частоту употребления ребенком различных частей речи, грамматических форм и конструкций.

Таблица 1

Схема протоколирования результатов исследования по методике «Расскажи по картинке»

№ п/п	Фрагменты речи, фиксируемые в процессе исследования	Частота употребления
1	Существительные	
2	Глаголы	
3	Прилагательные в обычной форме	
4	Прилагательные в сравнительной степени	
5	Прилагательные в превосходной степени	
6	Наречия	
7	Местоимения	
8	Союзы	
9	Предлоги	
10	Сложные предложения и конструкции	

Оценка результатов

10 баллов — в речи ребенка встречаются все 10 включенных в таблицу фрагментов речи.

8-9 баллов — в речи ребенка встречаются 8-9 из включенных в таблицу фрагментов речи.

6-7 баллов — в речи ребенка встречаются 6-7 из содержащихся в таблице фрагментов речи.

4-5 баллов — в речи ребенка имеются только 4-5 из десяти включенных в таблицу фрагментов речи.

2-3 балла — в речи ребенка встречаются 2-3 из включенных в таблицу фрагментов речи.

0-1 балл — в речи ребенка имеется не более одного фрагмента речи из тех, что включены в таблицу.

Выводы об **уровне развития**

10 **баллов** — очень высокий.
8-9 **баллов** — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 **балл** — очень низкий.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ у ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследование личности ребенка дошкольного возраста само по себе затруднительно по той причине, что большинство известных личностных тестов предназначено для взрослых людей и основано на недоступном ребенку самоанализе. Кроме того, многие черты личности, которые подлежат психодиагностике, в дошкольном возрасте еще не сформированы, неустойчивы. Поэтому тесты для взрослых в психодиагностике детей чаще всего применять нельзя.

В распоряжении детского психодиагноста остаются или специальные детские варианты проективных тестов наподобие описываемых далее методик для изучения мотива достижения успеха и тревожности, или *метод экспертов,* при использовании которого в качестве экспертов по отношению к детям-дошкольникам выступают взрослые люди, лично хорошо знающие данного ребенка. Только таким образом мы можем судить о качествах личности ребенка, которые им самим не осознаются и сами еще находятся в процессе развития.

Первая методика предназначена для оценки уровня развития у детей *мотива достижения успехов.* Под таким мотивом понимается активное стремление ребенка к успеху в разнообразных ситуациях и видах деятельности, особенно интересных и значимых для него, и прежде всего там, где результаты его деятельности оцениваются и сравниваются с результатами других людей, например, в соревновании.

Предполагается, что стремление к достижению успехов зависит от наличия у ребенка особой потребности в достижении

успехов, а также от ряда других, функционально и генетически связанных с данной потребностью индивидуальных качеств личности, таких, как уровень притязаний, самооценка, тревожность, уверенность в себе и т.д.

Потребность в достижении успехов не является врожденной, она складывается и формируется в дошкольном детстве, в ранние годы и к моменту поступления ребенка в школу может стать довольно устойчивой чертой его личности. Уже в 5-6-летнем возрасте индивидуальные различия детей по степени развитости этой потребности бывают довольно значительными. От этих различий, в свою очередь, зависит дальнейшее развитие ребенка как личности, так как дети, имеющие сильно выраженную потребность в достижении успехов, обычно добиваются в жизни большего как в личностном развитии, так и в профессиональном росте, чем те, у кого эта потребность слабая или доминирует противоположное ей стремление — избегания неудач.

Методика 26. «Запомни и воспроизведи рисунок»

Ребенку последовательно показывают две картинки с изображениями, представленными на рис. 31 и рис. 32, каждую — на 1 мин.

За время экспозиции ребенок должен внимательно рассмотреть картинку и запомнить то, что нарисовано на ней, чтобы за-

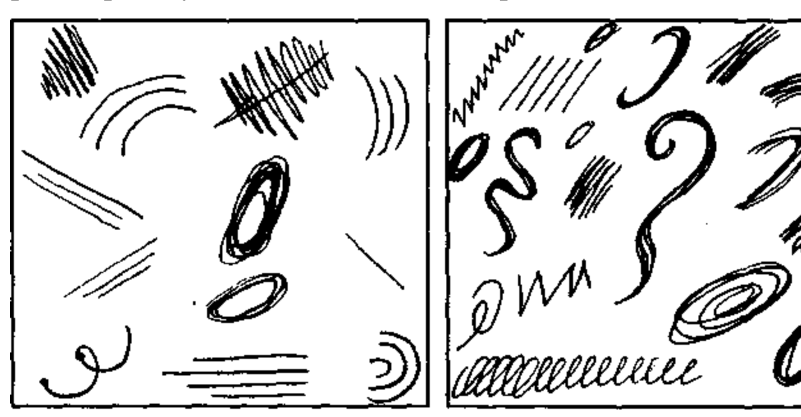


Рис. 31. Стимульные изображения к методике «Запомни и воспроизведи рисунок».

Рис. 32. Стимульные изображения к методике «Запомни и воспроизведи рисунок».

тем, уже по памяти на чистом листе бумаги с рамкой такого же формата точно воспроизвести то, что было изображено на данной картинке (размеры как самих картинок, так и листа, на котором они воспроизводятся, — 14 см х 14 см).

Рисунки, сделанные ребенком, анализируются и оцениваются в баллах при помощи процедуры содержательного анализа, которая подробно описывается далее. Результатом анализа является получение числового показателя степени развитости у ребенка потребности в достижении успехов. Показатель этой потребности получается как сумма баллов, набранных ребенком за выполненные им два рисунка.

Качественный анализ рисунков, выполненных ребенком

Римскими и арабскими цифрами, а также строчными буквами обозначены категории содержательного анализа. Каждая из них описывается текстуально, и в дополнение к соответствующему тексту приводятся графические иллюстрации. Одновременно указывается, каким образом оценивается соответствующая деталь рисунка в баллах.

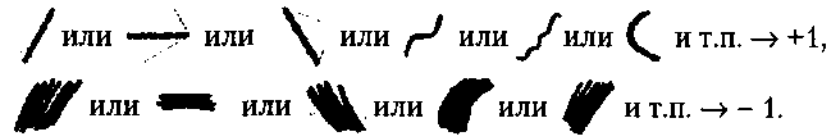
Стрелки, имеющиеся справа от графических иллюстративных примеров, отделяют сами рисунки от того количества баллов, которым они оцениваются.

I. Дискретность — соединенность линий рисунка

1а. Каждая отдельная, не объединенная с другими в группу линия оценивается в +1 балл.

1б. Каждая линия, объединенная, сгруппированная с другими, получает оценку - 1 балл.

Примеры:



2а. Каждая группа параллельных линий, состоящая из трех или более одиночных линий, оценивается в +1 балл.

26. Каждая группа соединенных друг с другом или пересекающихся линий, состоящая из трех и более отдельных линий, получает оценку -1 балл.

Примеры:

или или или или или → (+1)

(относительно двух отдельных линий см. пункт 1а);

или или или или → (−1)

(по поводу двух сгруппированных, перекрещивающихся линий см. пункт 1б).

Замечание. Основное отличие одиночных линий от смешанных состоит в том, что, изображая первые, ребенок вынужден для рисования каждой линии отрывать карандаш от бумаги, в то время как вторые обычно рисуются без отрыва карандаша от бумаги. Следовательно, для того, чтобы решить, имеем мы дело с дискретными или соединенными линиями, необходимо посмотреть, объединены ли друг с другом концы соответствующих линий.

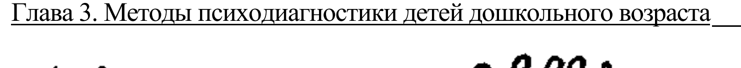
Так, например, рисунок типа оценивается в **+1 балл, а рисунок типа в − 1 балл.**

3а. Каждая зигзагообразная или волнистая линия, состоящая из двух или более зигзагов или волн, при условии, что общая длина такой линии не менее чем в три раза превышает ее высоту, и при условии, что зигзаги и волны друг с другом не пересекаются, оценивается в +1 балл.

3б. Каждая зигзагообразная или волнистая линия, состоящая из двух или более зигзагов или волн, при условии, что ее общая длина равна или меньше, чем в три раза, превышает ее высоту, а также при условии, что зигзаги или волны пересекаются друг с другом, оценивается в -1 балл.

Примеры:

или → (+1),



4. Каждая геометрическая или напоминающая геометрическую фигура на рисунке ребенка оценивается в +1 балл. Сюда, например, относятся круги, прямоугольники, треугольники, спирали, звезды и иные замкнутые фигуры, не содержащие в себе крестообразных или пересекающихся линий типа или .

Примеры:

→ (+1).

э. Каждая группа, состоящая из трех или оолее геометрических фигур, включенных одна в другую или сгруппированных друг с другом, оценивается в + 1 балл.

Примеры:

или или или → +1, но → (+2)

(по поводу двух кружков см. пункт 4)

ба. Каждая группа, кольцеобразных, многократно повторен ных линий, имеющих в центре пустое пространство, оценивает ся в +1 балл.

бб. Каждая группа кольцеобразных, многократно повторен ных концентрических линий, не имеющих в центре пустого про странства, оценивается в -1 балл.

Примеры:

→ (+1) → (–1).

Замечание. Этот случай необходимо отличать от случая, описанного в пункте 5, где концентрические фигуры не касаются друг друга.

7а. Каждая отдельно расположенная точка оценивается в +1 балл.

76. Каждая увеличенная против своего естественного размера или сдвоенная точка оценивается в -1 балл.

Примеры:

• → (+1), ● или ♣ → (−1).

8а. Каждая группа, состоящая из трех или более отдельных точек, получает оценку +1 балл.

8б. Каждая группа, включающая в себя соединенные друг с другом точки, оценивается в -1 балл.

Общие замечания к описанной части процедуры анализа рисунков:

1. Группа определяется как три или более параллельные линии, изображенные примерно одинаковым образом и расположенные на приблизительно одинаковом расстоянии друг от друга. Так, например, линии типа:

SSS, или))), или ///

определяются как группа, и каждая из таких групп оценивается отдельно в +1 балл. Однако линии следующего типа:

/ // или / / /

не являются группами и каждая из них расценивается как одиночная и получает +1 балл.

2. Для каждого испытуемого показатель по критерию «дискретность — соединенность линий рисунка» получается путем алгебраического, с учетом знака, суммирования полученных баллов по всем описанным деталям сделанного рисунка.

П. Неиспользованное пространство

Измеряется часть плоскости рисунка ребенка, не заполненная какими-либо графическими изображениями, начиная от нижней точки рисунка до нижнего края листа (см. рис. 31, 32). Количество сантиметров от нижнего края рисунка до нижнего края листа переводится затем в баллы (1 см — 1 балл) **и** берется со знаком «+».

III. Диагональные конфигурации

Диагональными конфигурациями называются линии (фигуры), состоящие из отрезков прямых линий, соединенных друг с другом под углом от 15° до 75° по отношению к горизонтали. В ходе анализа учитывается каждая диагональная конфигурация независимо от того, является она отдельной или соединенной с другими аналогичными фигурами.

Диагональная линия, которая является частью другой целостной фигуры, в расчет не принимается и не расценивается как диагональная конфигурация. Так, например, в фигуре:



линии AB и CD не принимаются в расчет как диагональные конфигурации, поскольку они являются составными элементами другой фигуры — параллелограмма. По той же самой причине не учитываются и отдельно не оцениваются линии AB, BC, CD и DE в следующей конфигурации:



оценивается в+1 балл;

Замечание. Выделяется и отдельно оценивается каждая диагональная конфигурация, а не каждая отдельная диагональная линия. Например:

нивается в +1 балл. Однако линия оценивается в +2 балла, так как соответствующая фигура состоит из двух отдельных конфигураций.

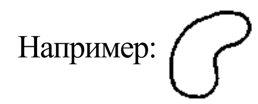
IV. S-образные линии

Все линии, состоящие из двух изломов, при условии, что каждый из них задает как бы противоположное направление продол-

жения линии, принимаются в расчет и оцениваются отдельно. Так, каждая из следующих линий:



анализируется и оценивается отдельно от остальных, получая+1 балл. В том случае, когда S-образная линия выступает как часть другой фигуры, она не подлежит отдельной оценке и рассматривается в соответствии с критериями, представленными в пунктах 1-4.

Например: 

Эта фигура не оценивается в соответствии с критерием IV.

Замечание. В отличие от случая с диагональными конфигурациями каждое появление подобного рода линий расценивается отдельно.

V. Множественные волнообразные линии

Каждая линия типа



состоящая из двух или более волн, распространяющихся в одном и том же направлении, оценивается отдельно, причем все эти линии подлежат независимой оценке в +1 балл.

В том случае, когда волнообразная линия является частью другой фигуры, она не рассматривается по критерию V и о ней судят на основании критериев, представленных в разделах I—IV. Например, фигура:



не относится к случаю V.

Общие замечания:

1. Появление каждой линии в рисунке ребёнка расценивается отдельно.

2. Все линии должны оцениваться или как отдельные, или как смешанные. Кроме того, каждая из этих линий может оцениваться как диагональная, S-образная или волнистая. Таким образом, одна и та же линия одновременно может расцениваться по двум категориям или только по одной. Но ни одна из линий не может быть отнесена более, чем к двум категориям, так как критерии III, IV и V являются взаимоисключающими.

Общая сумма баллов, набранная ребёнком в процессе анализа его рисунков, является количественным показателем уровня развитости у него потребности в достижении успехов или потребности избегания неудач. Если эта сумма, полученная путём алгебраического сложения баллов, оказалась положительной, то говорят, что у ребёнка потребность в достижении успехов доминирует над потребностью избегания неудач, и степень доминирования выражается соответствующим числом положительных баллов. Если же окончательная сумма оказалась отрицательной, то делается вывод о том, что у данного ребёнка преобладает стремление к избеганию неудач. В первом случае от ребёнка можно ожидать повышения активности в случае неудач, стремления к соревнованию с другими людьми, желания добиваться всегда и везде успехов. Во втором случае ожидается противоположно направленная поведенческая тенденция: снижение активности в случае неудачи или её потенциальной угрозы, избегание соревнования с другими людьми, ситуаций, связанных с экзаменами и проверкой способностей, причём соответствующие отрицательные тенденции всякий раз у данного ребёнка будут подавлять или существенно снижать его стремление к успехам.

Методика 27. «Выбери нужное лицо»

Эта методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен.

Задача состоит в том, чтобы исследовать и оценить тревожность ребенка в типичных для него жизненных ситуациях, где соответствующее качество личности проявляется в наибольшей степени. При этом сама тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Они заключаются, в частности, в торможении активности ребёнка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность сопровождается обычно высокоразвитой потребностью избегания неудач, что существенно препятствует стремлению к достижению успехов.

Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определённой ситуации, не обязательно будет точно так же проявляться в другой социальной ситуации, и это зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребёнком в данной и иных жизненных ситуациях. Именно отрицательный эмоциональный опыт повышает и порождает тревожность как черту личности и тревожное, беспокойное поведение ребёнка.

Повышенный уровень личностной тревожности свидетельствует о недостаточно хорошей эмоциональной приспособленности, адаптированности ребёнка к жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. Психодиагностика тревожности оценивает внутреннее отношение данного ребёнка к определённым социальным Ситуациям, дает полезную информацию о характере взаимоотношений, сложившихся у данного ребёнка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду.

Психодиагностический изобразительный материал в этой методике представлен серией рисунков размером 8,5 x 11 см (рис. 33-46). Каждый рисунок сюжетно представляет собой некоторую типичную для жизни ребёнка-дошкольника ситуацию.

Каждый из описанных рисунков выполнен в двух вариантах: для мальчиков (на рисунке изображён мальчик) и для девочек (на рисунке представлена девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребёнком того же пола, что и он сам. Лицо данного ребёнка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы.

Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам точно соответствующими

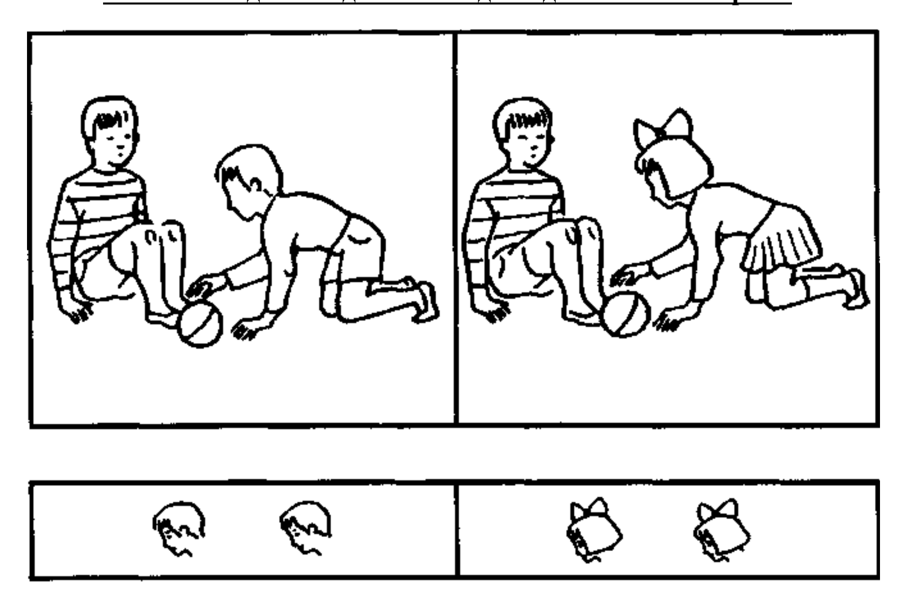


Рис. 33. Игра ребёнка с младшими детьми. Ребёнок **в** данной ситуации играет с двумя малышами.

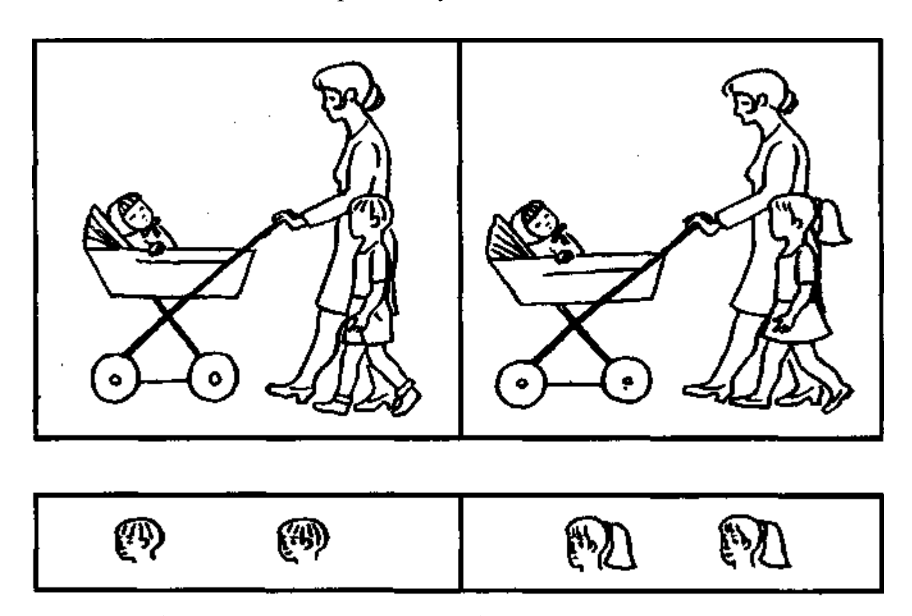


Рис. 34. Ребёнок и мать с младенцем. Ребёнок идёт рядом с матерью, которая везёт коляску с младенцем.

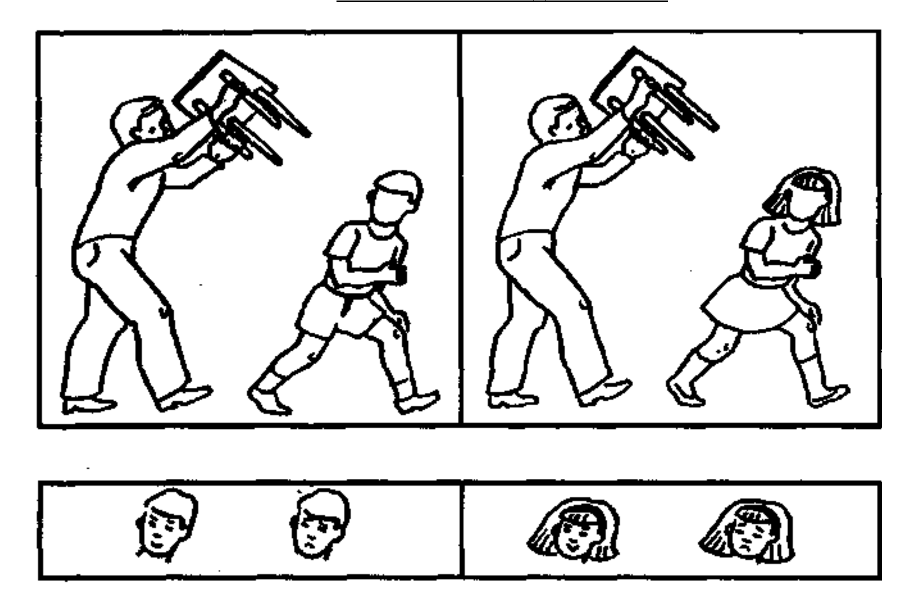


Рис. 35. Объект агрессии. Ребёнок убегает от нападающего на него сверстника.

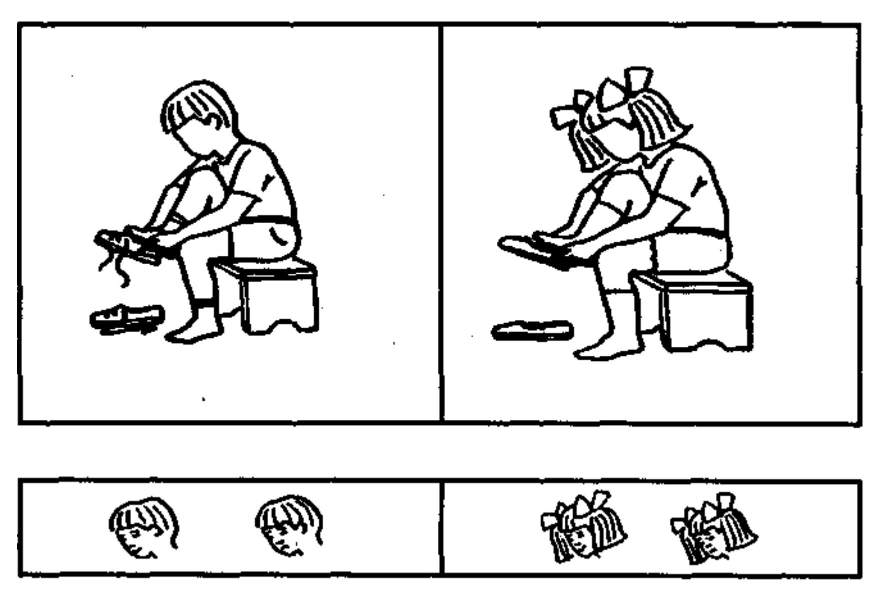


Рис. 36. Одевание. Ребёнок сидит на стуле и надевает ботинки.

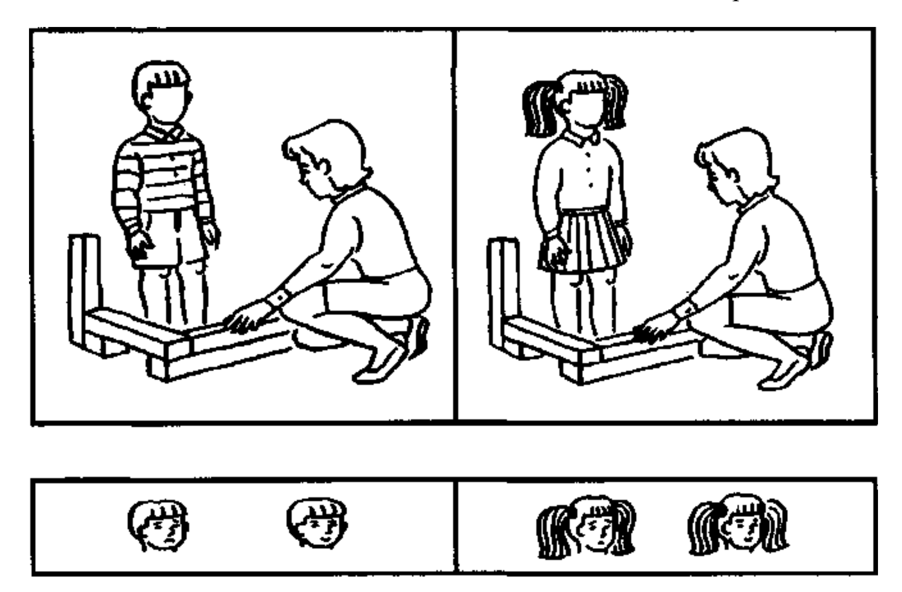


Рис. 37. Игра со старшими детьми. Ребёнок играет с двумя детьми, которые старше его по возрасту.

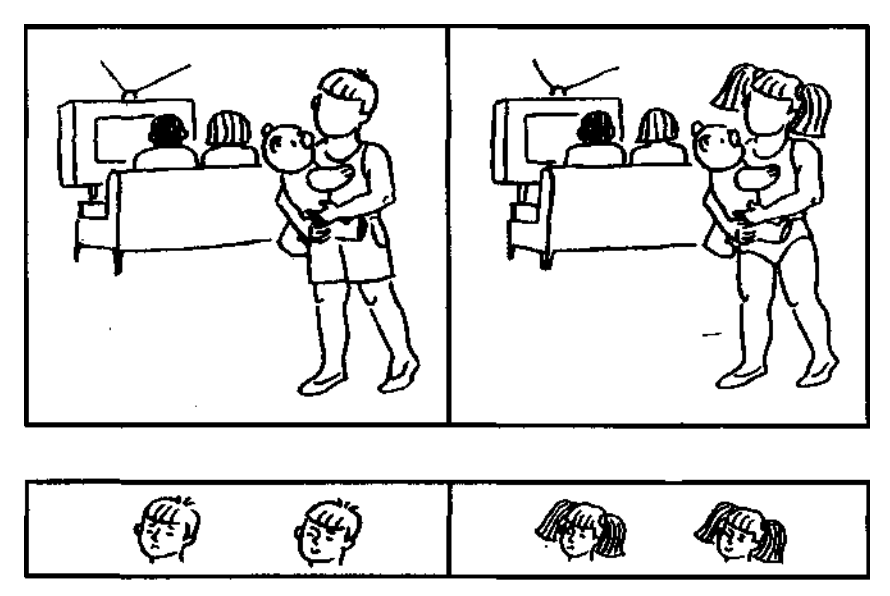


Рис. 38. Укладывание спать в одиночестве. Ребёнок идёт к своей кроватке, а родители не замечают его и сидят в кресле спиной к нему.

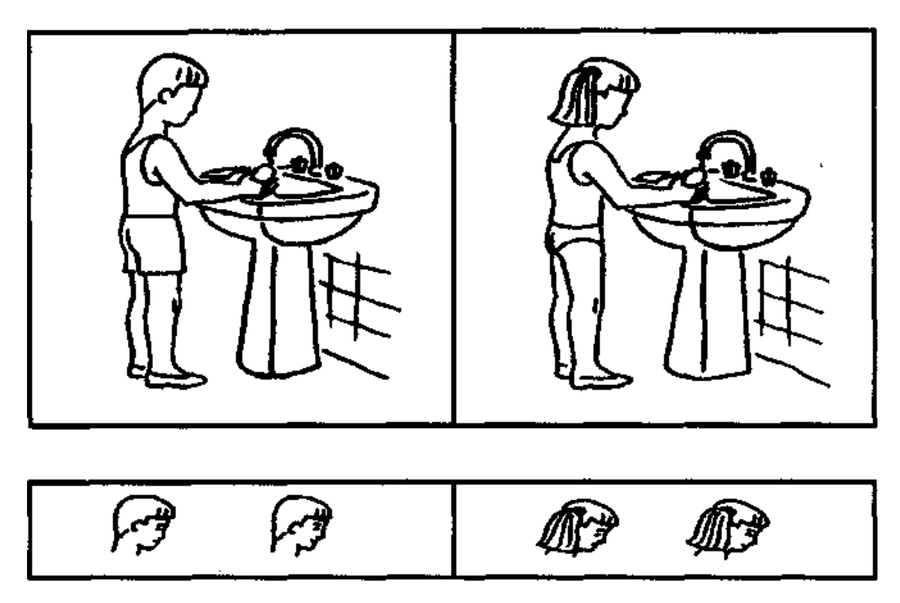


Рис. 39. Умывание. Ребёнок умывается в ванной комнате.

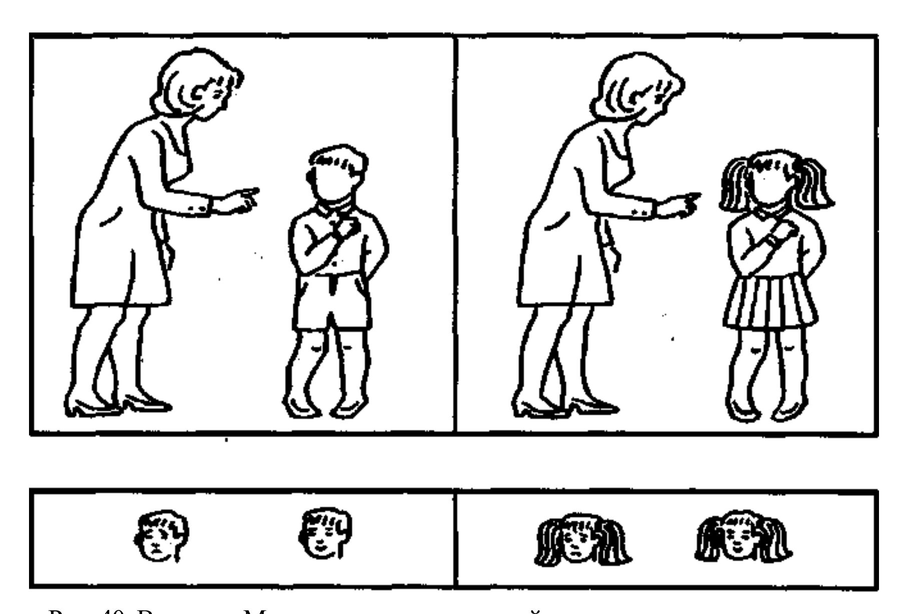


Рис. 40. Выговор. Мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребёнку за что-то.

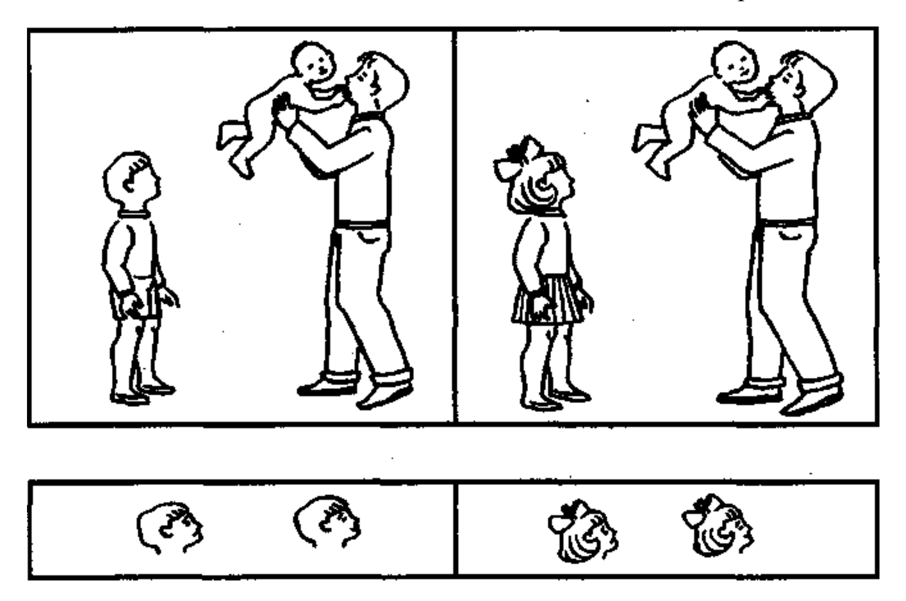


Рис. 41. Игнорирование. Отец играет с малышом, а более старший ребёнок стоит в одиночестве.

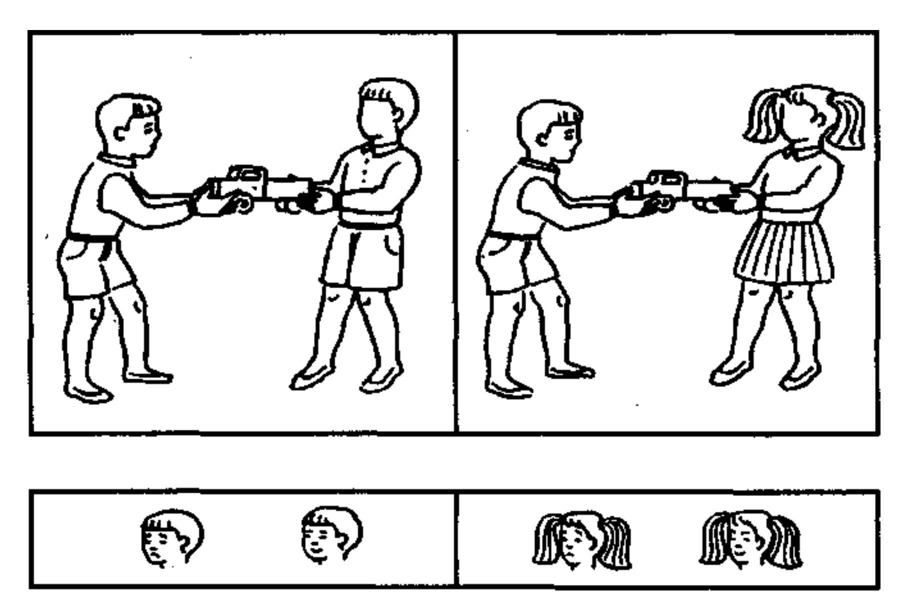


Рис. 42. Агрессивное нападение. Сверстник отбирает игрушку у ребёнка.

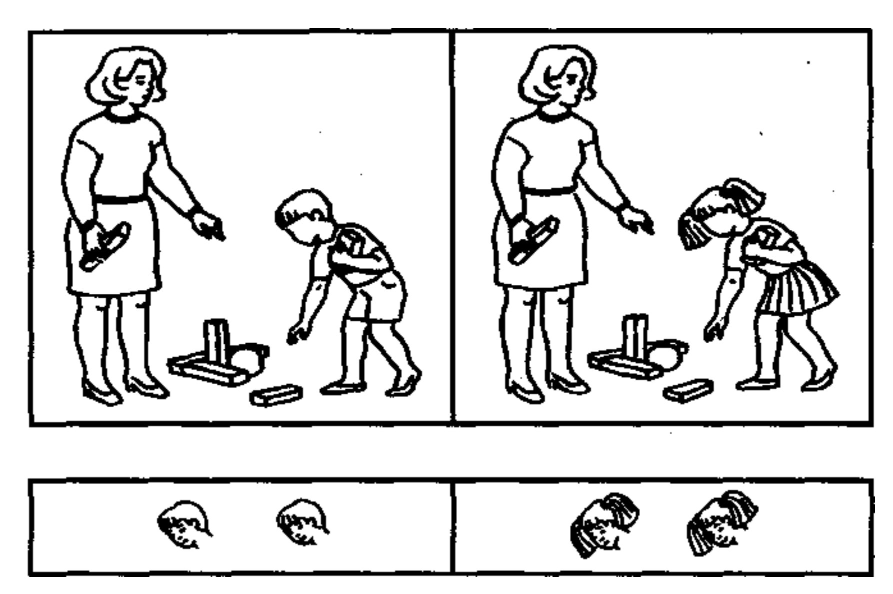


Рис. 43. Собирание игрушек. Мать и ребёнок убирают игрушки.

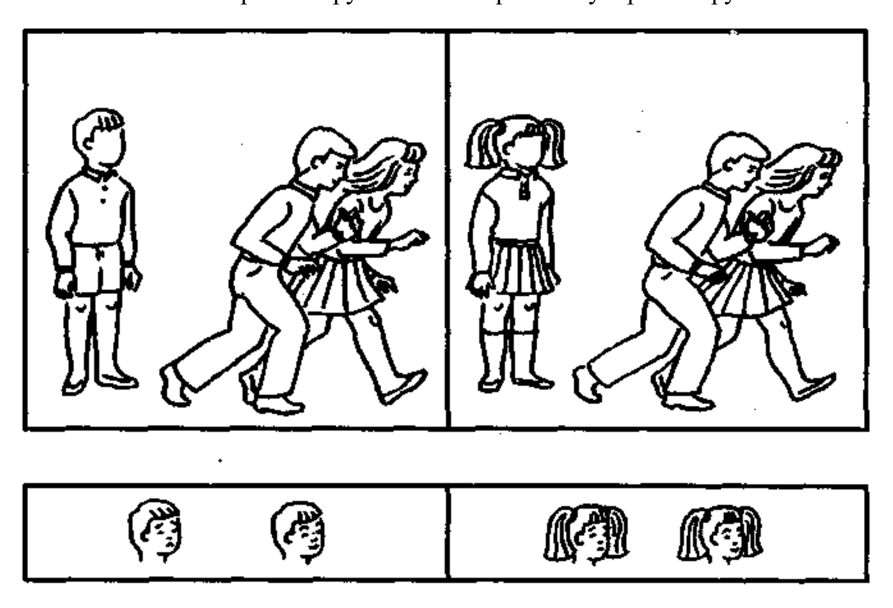


Рис. 44. Изоляция. Двое сверстников убегают от ребёнка, оставляя его в одиночестве.

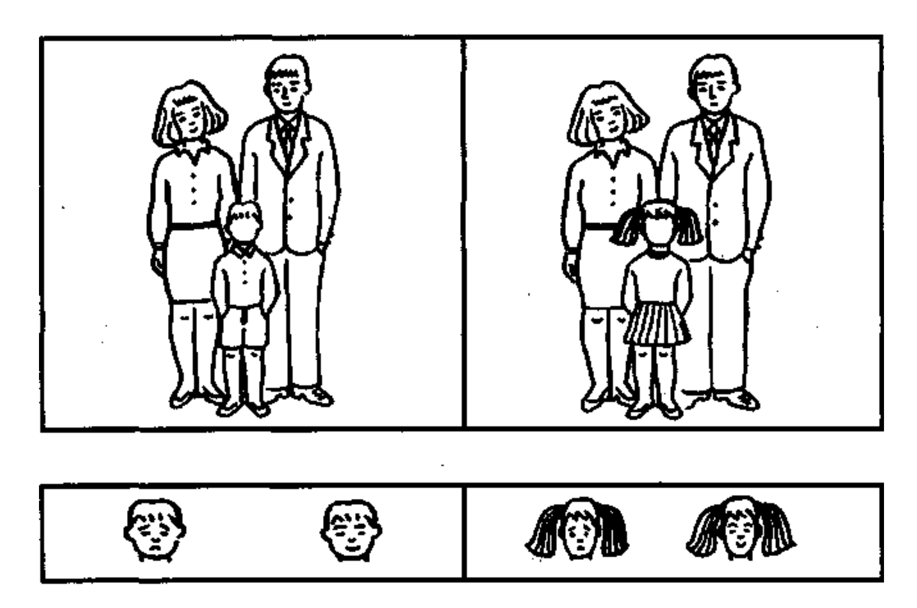


Рис. 45. Ребёнок с родителями. Ребёнок стоит между матерью и отцом.

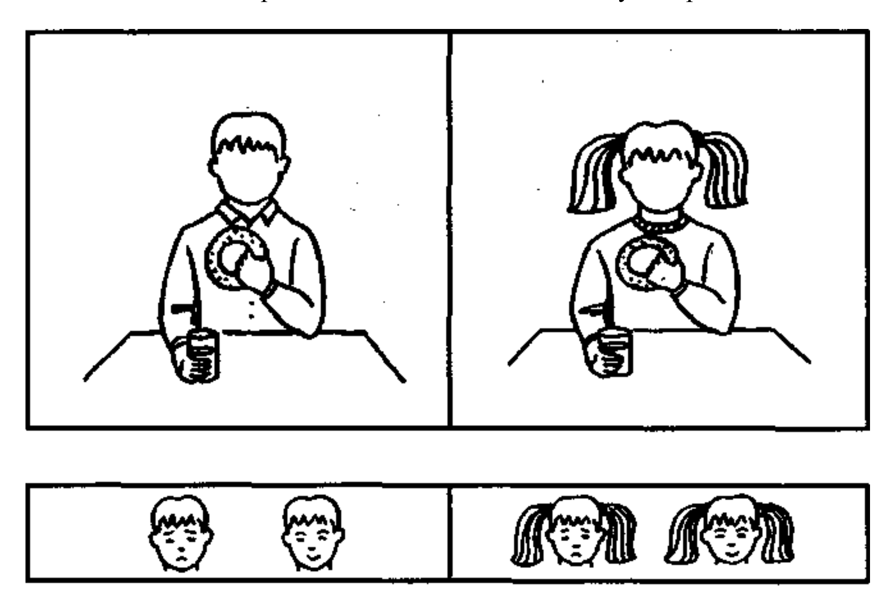


Рис. 46. Еда в одиночестве. Ребёнок сидит один за столом.

контуру лица ребёнка на рисунке. На одном из дополнительных изображений представлено улыбающееся лицо ребёнка, а на другом — печальное.

Предлагаемые рисунки изображают типичные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются дети-дошкольники и которые могут вызывать у них повышенную тревожность. Так, например, рис. 33 (игра с младшими детьми), рис. 37 (игра со старшими детьми) и рис. 45 (ребёнок с родителями) имеют положительную эмоциональную окраску. Рис. 35 (объект агрессии), рис. 40 (выговор), рис. 42 (агрессивное нападение) и рис. 44 (изоляция) имеют отрицательную эмоциональную окраску. Рис. 38 (укладывание в постель в одиночестве), рис. 39 (умывание), рис. 41 (игнорирование), рис. 43 (собиркание игрушек) и рис. 46 (еда в одиночестве) имеют двойной эмоциональный смысл, который может быть как положительным, так и отрицательным. Предполагается, что выбор ребёнком того или иного лица будет зависеть от его собственного психологического состояния в момент проведения тестирования.

Двусмысленные рисунки в методике имеют основную «проективную» нагрузку. То, какой смысл придаёт ребёнок именно этим рисункам, указывает на типичное для него эмоциональное состояние в подобных жизненных ситуациях.

В процессе психодиагностики рисунки предъявляются ребёнку в той последовательности, в которой они здесь представлены, один за другим. Показав ребёнку рисунок, экспериментатор к каждому из них даёт инструкцию — разъяснение следующего содержания:

Крис. 33. Игра с младшими детьми: «Как ты думаешь, какое у ребёнка будет лицо, весёлое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Крис. 34. Ребёнок и мать с младенцем: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Крис. 35. Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Крис. 36. Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) одевается».

К рис. 37. Игра со старшими детьми: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

К рис. 38. Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) идёт спать».

К рис.39. Умывание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) в ванной».

К рис. 40. Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

К рис. 41. Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

К рис. 42. Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

К рис. 43. Собирание игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

К рис. 44. Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

К рис. 45. Ребёнок с родителями: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

К рис. 46. Еда в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) ест».

Выбор ребёнком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе (табл. 2).

Протоколы, полученные от каждого ребёнка, подвергаются далее анализу, который имеет две формы: количественную и качественную.

Количественный анализ состоит в следующем. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребёнка (ИТ), который равен выраженному в процентах отношению числа эмоционально-негативных выборов к общему числу рисунков.

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Количество эмоционально негативных выборов}}{14} \times 100\%.$$

Таблица 2

Образец протокола к методике «Выбери нужное лицо»

Имя ребёнка: Возраст ребёнка: Дата проведения обследования:			
Данные обследования			
номер и содержание рисунка	высказывание ребёнка (примеры)	выбор лица	
		весёлое	печальное
33. Игра с младшими детьми		+	
34. Ребёнок и мать с младенцем		+	
35. Объект агрессии	Хочет ударить его стулом. У него грустное лицо		+
36. Одевание		+	
37. Игра со старшими детьми	Потому что у него дети	+	
38. Укладывание спать в одиночестве	Я всегда беру спать с собой игрушку		+
39. Умывание	Потому что он умывается	+	
40. Выговор	Гуляет с мамой. Люблю гулять с мамой	+	
41. Игнорирование	Потому что малыш тут		+
42. Агрессивное нападение	Потому что кто-то отбирает игрушку		+
43. Собирание игрушек	Печальное, потому что мама его заставляет		+
44. Изоляция	Мама хочет уйти от него	, +	
45. Ребёнок с родителями	Мама и папа гуляют с ним		+
46. Еда в одиночестве	Пьёт молоко, и я люблю	+	

По индексу тревожности (ИТ) дети в возрасте от 3,5 лет до 7 лет условно могут быть разделены на три группы:

1. Высокий уровень тревожности. ИТ по величине больше 50%.
2. Средний уровень тревожности. ИТ находится в пределах от 20% до 50%.

3. Низкий уровень тревожности. ИТ располагается в интервале от 0% до 20%.

В ходе **качественного** анализа каждый ответ ребёнка (второй столбец протокола) анализируется отдельно. На основе такого анализа делаются выводы относительно эмоционального опыта общения ребёнка с окружающими людьми и того следа, который этот опыт оставил в душе ребёнка. Особенно высоким проективным значением в этой связи обладают рис. 36 (одевание), 38 (укладывание в постель в одиночестве), 46 (еда в одиночестве). Дети, в этих ситуациях делающие отрицательные эмоциональные выборы, с высокой степенью вероятности будут обладать высоким ИТ. Дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 34 (ребёнок и мать с младенцем), рис. 39 (умывание), рис. 41 (игнорирование) и рис. 43 (собирание игрушек), с большой вероятностью получат высокий или средний индекс ИТ.

Методика 28. «Какой Я?»

Эта методика предназначается для определения самооценки ребёнка-дошкольника. Экспериментатор, пользуясь представленным далее протоколом (табл. 3), спрашивает у ребёнка, как он сам себя воспринимает и оценивает по десяти различным положительным качествам личности. Оценки, предлагаемые ребёнком самому себе, проставляются экспериментатором в соответствующих колонках протокола, а затем переводятся в баллы.

Оценка результатов

Ответы типа «да» оцениваются в 1 балл, ответы типа «нет» оцениваются в 0 баллов. Ответы типа «не знаю» и также ответы типа «иногда» оцениваются в 0,5 балла. Самооценка ребёнка определяется по общей сумме баллов, набранной им по всем качествам личности.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

Таблица 3

Протокол к методике -«Какой Я?*

№ п/п	Оцениваемые качества личности	Оценки по вербальной шкале			
		да	нет	иногда	не знаю
1	Хороший				
2 3	Добрый				
4 5	Умный				
6 7	Аккуратный				
8 9	Послушный				
10	Внимательный				
	Вежливый				
	Умелый (способный)				
	Трудолюбивый				
	Честный				

8-9 баллов — высокий. 4-7 баллов — средний. 2-3 балла — низкий. 0-1 балл — очень низкий.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Методика 29. «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?»

Эта методика представляет собой опросник, предназначенный для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности ребёнка-дошкольника. Межличностные отношения или функционально связанные с ними коммуникативные качества личности ребёнка в данном случае определяются небольшой группой независимых взрослых людей, хорошо знающих данного ребёнка. Это его родители (родственники), воспитатели и другие педагогические работники дошкольных учебно-воспитательных учреждений. Желательно, чтобы такие оценки одновременно давали ребёнку не менее двух-трёх человек при условии, что хотя бы один из них не входит в число родственников ребёнка и

относится к нему более или менее эмоционально нейтрально (не безразлично, но и не субъективно). Исключение из этого правила представляет лишь тот случай, когда ребёнка принимают в дошкольное учреждение и никто, кроме его родственников, ещё не в состоянии его по-настоящему оценить.

С помощью приводимого далее опросника оцениваются следующие коммуникативные качества и виды отношений ребёнка с людьми.

1. Доброта.
2. Внимательность к людям.
3. Правдивость, честность.
4. Вежливость.
5. Общительность.
6. Щедрость.
7. Отзывчивость, **готовность прийти на помощь.**
8. Справедливость.
9. Жизнерадостность.
10. Ответственность.

Коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка[1]

1. Добрый ли ваш ребёнок?
   а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.
2. Внимательный ли ваш ребёнок?
   а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.
3. Правдивый ли ваш ребёнок?
   а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.
4. Вежливый ли ваш ребёнок?
   а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.
5. Общительный ли ваш ребёнок?
   а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.

[1]В том случае, когда на вопросы данного опросника отвечают не родители или родственники ребёнка, а воспитатели, в формулировку каждого вопроса необходимо вместо слова «ваш» включать настоящее имя ребёнка, например: «Добрый ли мальчик Серёжа?» Отвечая на вопросы опросника, опрашиваемые выбирают и отмечают в опроснике тот вариант ответа, который считают наиболее правильным.

6. Щедрый ли ваш ребёнок?
а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.

7. Отзывчивый ли ваш ребёнок? Всегда ли он готов прийти на помощь другим?
а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.

8. Справедливый ли ваш ребёнок?
а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.

9. Жизнерадостный ли ваш ребёнок?
а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.

10. Ответственный ли ваш ребёнок?
а) да, б) нет, в) когда как, г) не знаю.

Оценка результатов

За каждый ответ типа «да» ребёнок получает **i балл.** За каждый ответ типа «нет» ему приписывается **0 баллов.** Каждый ответ типа «когда как» или «не знаю» расценивается в **0,5 балла.**

В итоге подсчитывается общая сумма баллов, набранных ребёнком по всем десяти коммуникативным качествам личности. В том случае, если ребёнка оценивали при помощи данного опросника несколько человек, берётся их средняя оценка. К примеру, если со стороны двух воспитателей ребёнок получил следующие оценки: 0,5 и 0,5, а со стороны родителя, принимавшего участие в его оценке, — 1,0 балла, то его средняя будет приблизительно равна 0,7 балла.

Примечание. В отдельных графах индивидуальной карты психологического развития (табл. 4, графы 29-38) проставляются средние оценки, полученные ребёнком по каждому качеству личности, проявляемому в сфере межличностных отношений, а об уровне развития отношений ребёнка и его коммуникативных качеств личности судят по сумме баллов, набранных ребёнком по всем оцениваемым качествам личности (в качестве примера указана в графе 39 индивидуальной карты психологического развития).

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий. **8-9 баллов** — высокий. **4-7 баллов** — средний. **2-3 балла** — низкий. **0-1 балл** — очень низкий. •

Методика 30. «Выбор в действии»[1]

Цель методики — изучение и оценка межличностных отношений в группе детей дошкольного возраста. Данная методика является одним из детских вариантов **социометрической методики.** Процедура её проведения следующая.

Каждому ребёнку в изучаемой группе даётся по три привлекательных, желаемых предмета. Это могут быть игрушки, картинки, конфеты и т.п. Ребёнок получает инструкцию следующего содержания:

«Оцени эти три предмета по степени их привлекательности, по тому, насколько другие дети хотели бы их иметь у себя. На первое место поставь наиболее желательный для детей предмет, на второе — чуть менее желательный, а на третье — оставшийся. Теперь выбери из своей группы трёх детей, которым ты хотел бы подарить эти предметы, назови их и отдай им эти предметы. Самый привлекательный предмет ты должен отдать тому, кого любишь больше всех, чуть менее привлекательный — тому, кто у тебя стоит на втором месте, а последний — тому, кого по симпатиям к нему ты поставил бы на третье место».

После того, как все дети раздадут имеющиеся у них предметы товарищам по группе, экспериментатор определяет кто, сколько и какие предметы получил.

В соответствии с количеством полученных предметов определяется социометрический статус ребёнка в группе при помощи следующей формулы:

[1] Данная методика может дать достоверные результаты, отражающие реальное положение ребёнка в группе сверстников, только в том случае, если в составе данной группы не меньше пяти детей.

$$C = \frac{K}{n-1} \times 100\%,$$

где С — статус ребёнка в группе, в системе взаимоотношений со сверстниками; К — количество привлекательных предметов, полученных ребёнком от товарищей по группе; *n* — количество детей в тестируемой группе.

Дополнительные данные о количестве наиболее, средне и наименее привлекательных предметов, полученных ребёнком, позволяют судить о том, какова степень близости тех отношений, в которых данный ребёнок находится со сверстниками. Чем больше наиболее привлекательных предметов получил он в процессе эксперимента, тем ближе его взаимоотношения со сверстниками.

Основанием для выводов о статусе ребёнка служат количественные данные, т.е. показатель С.

Оценка результатов

10 баллов — показатель С ребёнка равен 100%. **8-9 баллов** — показатель С находится в пределах от 80% до 99%. **6-7 баллов** — показатель С располагается в интервале от 60% до 79%. **4-5 баллов** — показатель С находится в пределах от 40% до 59%. **2-3 балла** — показатель С располагается в пределах от 20% до 39%. **0-1 балл** — показатель С находится в интервале от 0% до 19%.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ

Психодиагностические данные, полученные в результате комплексного обследования ребёнка по всем описанным в этой главе

методикам, вносятся в специальную Карту индивидуального психологического развития ребёнка, представленную далее (табл. 4) в виде образца (с продолжением на следующих страницах). Эта карта содержит в себе частные показатели, относящиеся к различным психологическим качествам и полученные при помощи всех описанных выше методик. Последовательность представления этих показателей в карте такая же, как и в тексте данной главы.

В заголовках отдельных граф Карты индивидуального психологического развития ребёнка названы методики, описанные в тексте, а также те психологические свойства, которые оцениваются при помощи этих методик.

Справа сверху и в начале карты пишутся, соответственно, имя и фамилия ребёнка, его возраст и группа (если ребёнок учится или воспитывается в детской группе, посещая какое-либо дошкольное учебно-воспитательное учреждение).

В строки Карты индивидуального психологического развития вносятся данные, полученные о ребёнке в ходе его повторных обследований. При этом обязательно указывается дата очередного обследования.

ИТОГОВАЯ, ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Уровень психологического развития ребёнка-дошкольника на основе его комплексной психодиагностики оценивается как в общем, по всем частным методическим показателям, вместе взятым (показателям, полученным по 30 описанным методикам), так и по трём группам свойств, рассматриваемых в отдельности. Это познавательные процессы (п. 1-25 Карты индивидуального психологического развития); личностные свойства (п. 26-28); межличностные отношения (п. 29-40).

В качестве интегральных показателей уровня развития ребёнка берутся средние оценки в баллах, а их интерпретация в терминах уровня развития производится так же, как и отдельных .психологических свойств:

Таблица 4

Карта индивидуального психологического развития ребёнка

Фамилия и имя ребёнка ____________________

Возраст ребёнка (к моменту первого обследования)_

Группа детского сада (или иного дошкольного учреждения)_

Дата обследо-вания	Восприятие				Внимание	
	"Чего не хватает на этих рисунках?"	"Узнай, кто это"	"Какие предметы спрятаны в врисунке?'	"Чем залатать коврик?"	"Найди и вычеркни"	
					Пгодуктивность	Устойчивость
	1	2	3	4	5	

Таблица 4 (продолжение)

05

Внимание		Воображение			Память			
					Узнавание	Запоминание и воспроизведение		
"Проставь значки"	"Запомни и расставь точки"	"Придумай рассказ"	"Нарисуй что-нибудь"	"Придумай игру"	"Узнай фигуру"	"Запомни рисунки"	"Запомни цифры"	"Выучи все слова
Переключение и распределение	Объём				Оперативная память	Кратковр. зрительная память (объём)	Кратковр. слуховая память (объём)	Динамика заучивания
6	7	8	9	10	И	12	13	14

Таблица 4 (продолжение)

Мышление									Речь	
Образно-логическое					Наглядно-действенное				"Назови слова"	"Расскажи по картинке"
"Нелепицы"	"Времена года"	"Что здесь лишнее?"	"Кому чего недостаёт?"	"Раздели на группы	"Обведи контур	"Пройди лабиринт"	"Воспроизведи рисунок"	"Вырежь фигуры"		
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25

ел

J

Таблица 4 (продолжение)

сл
со

Личностные особенности			Межличностные отношения											"Выбор в действии"
"Запомни и воспроизведи рисунок"	"Выбери нужное лицо"	"Какой Я?"	доброта	внимательность	правдивость	вежливость	общительность	щедрость	готовность прийти на помощь	справедливость	жизнерадостность	ответственность	общая оценка	социометрический статус
Мотив достижения успехов	Тревожность	Самооценка												
26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
			1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	0,8	1,0	0,7	0,9			

10 баллов — очень высокий уровень развития. **8-9 баллов** — высокий уровень развития. **4-7 баллов** — средний уровень развития. **2-3 балла** — низкий уровень развития. **0-1 балл** — очень низкий уровень развития.

Контрольные вопросы

1. Психологические особенности детей-дошкольников, ограничивающие возможности применения к ним некоторых психодиагностических методик.
2. Почему по отношению к детям-дошкольникам не всегда можно использовать теeты-опросники?
3. Чем отличается психодиагностика детей раннего, среднего и старшего дошкольного возраста?
4. Почему необходима и в чем состоит адаптация психодиагностических методов к детям дошкольного возраста?
5. Что означает стандартизация психодиагностических методик?
6. Методы психодиагностики восприятия детей-дошкольников.
7. Методы психодиагностики внимания детей-дошкольников.
8. Методы психодиагностики воображения детей-дошкольников.
9. Методы психодиагностики памяти детей-дошкольников.
10. Методы психодиагностики мышления детей-дошкольников.
11. Методы психодиагностики индивидуально-личностных особенностей дошкольников.
12. Методы психодиагностики коммуникативных качеств личности и межличностных отношений ребенка-дошкольника.
13. Подведение итогов и представление результатов комплексной психодиагностики детей дошкольного возраста.
14. Характеристика уровня психологического развития ребенка-дошкольника на основе проведенной его комплексной психодиагностики.
15. Карта индивидуального психологического развития ребенка-дошкольника.

Практические занятия

1. Взять какой-либо психологический тест, предназначенный для психодиагностики взрослых людей, и оценить возможность его применения для обследования детей раннего, среднего и старшего дошкольного возраста. Ответить на вопрос о том, что нужно изменить в данном тесте для того, чтобы он стал пригоден для психодиагностики детей соответствующего возраста.

2. Провести психодиагностику восприятия ребенка дошкольного возраста, обработать результаты и сделать выводы об уровне развития восприятия у данного ребенка.

3. Провести психодиагностику внимания ребенка-дошкольника, обработать и интерпретировать результаты. Построить соответствующие графики.

4. Исследовать при помощи описанных методик воображение ребенка-дошкольника. Оценить его уровень развития.

5. Изучить память ребенка-дошкольника при помощи описанных в данной главе методик. Определить уровень развития памяти, сделать соответствующие выводы.

6. Произвести комплексную психодиагностику мышления ребенка. Определить у него уровень развития мышления.

7. Изучить особенности речи ребенка. Сделать о нем соответствующие выводы и рекомендации.

8. Исследовать индивидуально-личностные особенности ребенка, его самооценку, мотивацию достижения успехов. Сделать соответствующие выводы об уровне его личностного развития.

9. Исследовать группу детей при помощи методики «Выбор в действии». Определить социометрический статус каждого ребенка. Выявить лидера в детской группе.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Берулава Г.А.* Психодиагностика умственного развития учащихся. Новосибирск, 1990.
2. *Графические* методы в психологической диагностике / Сост. Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. М., 1992. - 256 с.
3. *Детской* апперцепции тест. Тематической апперцепции тест. М, 1993. - 73 с.

4. *Диагностика* умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгераи В.В. Холмовской. М., 1978. (Психологические основы диагностики умственного развития дошкольников: 7-31. Диагностика степени овладения действием идентификации: 55-68. Диагностика степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам: 69-84. Диагностика степени овладения перцептивными действиями моделирующего характера: 85-110. Диагностика степени овладения действиями наглядно-образного мышления: 111-131. Диагностика степени сформированности действий логического мышления: 132-152.)

5. *Забрамная С Д.* Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. Киев, 1988.

6. *Урунтаева ГЛ., Афонькина ЮЛ.* Практикум по детской психологии. М., 1995. - 289 с.
(Особенности исследования детской психологии: 5-38. Личность: 38-104. Деятельность и общение: 104-206. Познавательные процессы: 206-289.)

7. *Филимоненко Ю., Тимофеев В.* Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. Адаптированный вариант. Санкт-Петербург, 1993. — 57 с.

ГЛАВА 4.
МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Краткое содержание

Особенности психодиагностики детей младшего школьного возраста. Индивидуальные различия в уровне психологического развития детей младшего школьного возраста, их учет в выборе методов психодиагностики. Роль экспериментальных и игровых ситуаций в психодиагностике детей младшего школьного возраста. Ограничения в применении тестов для взрослых в диагностике детей младшего школьного возраста. Общая характеристика стандартизирован-

ного комплекса психодиагностических методик, предназначенного для детей младшего школьного возраста.

Методы определения готовности ребенка к обучению в школе и диагностика уровня развития его познавательных процессов. Выяснение общей ориентации детей в окружающем мире и запаса имеющихся у них бытовых знаний. Методика определения отношения и мотивационной готовности ребенка к обучению в школе. Методы оценки внимания — его устойчивости, распределения, переключения и объема. Методы диагностики памяти. Общие замечания о психодиагностике мнемических процессов у младших школьников. Методика определения объема кратковременной зрительной памяти. Методика оценивания оперативной зрительной памяти. Методика определения объема кратковременной слуховой памяти. Изучение оперативной слуховой памяти ребенка — младшего школьника. Психодиагностика опосредствованной памяти. Характеристика динамических особенностей процесса запоминания. Методы изучения воображения младшего школьника. Методики «Вербальная фантазия» и «Рисунок». Методы психодиагностики мышления младшего школьника. Методика определения понятий, выяснения причин, выявления сходства и различий в объектах. Методика диагностики процесса формирования понятий у младших школьников. Методика «Умение считать в уме». Методика «Кубик Рубика». Методика «Матрица Равена». Методики оценки уровня речевого развития младшего школьника. Методика определения понятий. Методика установления пассивного словарного запаса. Методика оценки активного словарного запаса ребенка.

Методы изучения личности и межличностных отношений у младших школьников. Психодиагностические возможности детей младшего школьного возраста в области личности и межличностных отношений. Методика изучения мотивации достижения успехов у младших школьников. Детский вариант личностного теста Р. Кеттела. Анкета для родителей, воспитателей и учителей, предназначенная для оценки коммуникативных личностных качеств и межличностных отношений младших школьников. Подготовка заключения об уровне психологического развития ребенка младшею школьного возраста.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К моменту поступления детей в школу существенно возрастают их индивидуальные различия по уровню психологического развития. Эти различия прежде всего проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному, межперсональному развитию. Они, следовательно, уже могут по-разному реагировать на одни и те же инструкции и психодиагностические ситуации. Некоторым детям, поступающим учиться в школу, практически вполне доступны тесты, предназ-

наченные для психодиагностики взрослых людей, другим — менее развитым — только методики, рассчитанные на детей 4-6-летнего возраста, т.е. на дошкольников. Это особенно касается таких психодиагностических методик, в которых используются вербальные самооценки, рефлексия и различные сознательные, сложные оценки ребенком окружающей среды.

Поэтому прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику к детям младшего школьного возраста, необходимо удостовериться в том, что она им интеллектуально доступна и не слишком проста для того, чтобы оценить реальный уровень психологического развития, достигнутый ребенком.

Имеющиеся эмпирические данные, касающиеся психологической готовности детей 6-7-летнего возраста к обучению в школе, показывают, что большинство — от 50% до 80% в том или ином отношении не полностью еще готовы к обучению в школе и полноценному усвоению действующих в начальных классах школьных программ. Многие, будучи по своему физическому возрасту готовыми к обучению, по уровню психологического развития (психологический возраст) находятся на уровне ребенка-дошкольника, т.е. в границах 5-6-летнего возраста. Если такому ребенку предложить достаточно трудный, в принципе доступный, но малоинтересный для него серьезный психологический тест, требующий развитой воли, произвольного внимания, памяти и такого же воображения, то может статься, что он не справится с заданием. И это произойдет не в силу отсутствия интеллектуальных способностей и задатков, а по причине недостаточного уровня личностно-психологического развития. Если, напротив, те же самые тестовые задания предложить ребенку в игровой, внешне и внутренне привлекательной форме, то, по всей вероятности, результаты тестирования окажутся иными, более высокими.

Это обстоятельство непременно необходимо учитывать в практической психодиагностике детей, поступающих в школу, особенно первоклассников и второклассников (последние, как показывают специально проведенные исследования, еще не очень далеко ушли от детей дошкольного возраста).

Что же касается детей третьего и четвертого классов, то для их психодиагностики вполне подходят тесты, предназначенные

для взрослых людей, при условии, что сами тестовые задания будут им доступны. Говоря о доступности, мы в данном случае имеем в виду соответствие этих заданий способностям, имеющимся у детей. Следует иметь в виду, что при наличии сильной мотивации, при заинтересованном, активном настрое на тестирование его итоги всегда будут выше. Если взрослый человек еще как-то в состоянии сознательно, с помощью соответствующих волевых усилий управлять своим поведением во время тестирования, то дети в течение всего младшего школьного и вплоть до подросткового возраста в большинстве своем еще не могут этого делать.

Имеются определенные ограничения, касающиеся применения тестов для взрослых в психодиагностике детей младшего школьного возраста. Эти ограничения прежде всего относятся к тестам, которые разработаны и применяются для изучения мышления, личности и межличностных отношений. Большинство используемых в практике в настоящее время интеллектуальных тестов для взрослых людей преимущественно оценивают уровень развития словесно-логического мышления, которое в младшем школьном возрасте находится еще в начале пути своего развития (этот процесс завершается в основном только к подростковому возрасту). По своей практичности и жизненной значимости словесно-логическое мышление в младшие школьные годы значительно уступает таким, более ценным видам детского мышления, какими является наглядно-действенное и образное мышление. Кроме того, в тестах, разработанных для взрослых людей, интеллектуальные задачи формулируются обычно в словесной форме, с использованием системы понятий и языка, отражающего жизненный опыт взрослых людей, во многом еще не доступный для детей. Следовательно, необходима серьезная адаптация интеллектуальных тестов для взрослых применительно к детям, их упрощение и структурно-содержательное изменение.

Иногда это сделать невозможно, и возникает необходимость создания для детей совершенно нового варианта известного теста, что в свое время было сделано, например, для интеллектуального теста Векслера, детского варианта теста Кеттела. В этом случае, однако, возникает новая проблема: сравнения и сопоставимости результатов тестирования одного и того же психологичес-

кого качества с помощью различных по своей структуре и содержанию тестов. Даже в том случае, если взрослый и детский варианты одноименного теста преемственные, разработаны одними и теми же авторами, указанная проблема не снимается полностью. Результаты тестирования людей с помощью разных тестов все равно требуют сопоставления и почти никогда не будут одними и теми же. В итоге межтестового сопоставления определяется как минимум так называемый *переводной коэффициент,* позволяющий с допустимой ошибкой переходить от одного теста к другому, т.е. приблизительно судить о том, каковы будут результаты тестирования по одной методике на основе реальных результатов, уже полученных по другой методике. Переводной коэффициент обычно устанавливается как среднее соотношение количественных показателей по одной методике с показателями по другой методике, предназначенной для диагностики того же самого психологического свойства. Выборка испытуемых, на которой устанавливается переводной коэффициент, должна быть достаточно большой, а дисперсия индивидуальных показателей — незначительной.

Например, если дети переходного от детства к взрослости возраста — подростки, которым доступны как детский, так и взрослый варианты теста Векслера, по детскому варианту этого теста получают показатель 100%, а по взрослому — 80%, то переводной коэффициент от детского ко взрослому варианту этого теста будет равен 1,25. Он получается путем деления среднего коэффициента уровня интеллектуального развития большой выборки людей по детскому варианту теста (в данном случае — 100%) на аналогичный средний показатель той же самой выборки людей по взрослому варианту теста (в данном случае — 80%). Полученный показатель, равный 1,25, практически означает, что если мы протестировали детей по детскому варианту теста, а, например, подростков — по взрослому варианту теста, то показатели, полученные по детскому варианту, мы можем непосредственно сравнивать по величине с показателями по взрослому варианту, соответственно деля или умножая те или другие на величину 1,25.

Ограничения в применении личностных тестов для взрослых людей в психодиагностической практике, касающейся детей,

имеют еще более серьезный характер и не сводятся только к количественным различиям. Дело в том, что те качества личности, которые оценивает тест для взрослых, могут отсутствовать у ребенка. И, наоборот, у детей могут быть такие изживаемые с возрастом личностные особенности, которых давно уже нет у взрослых людей. Поэтому может оказаться так, что созданный по образцу теста для взрослых структурно идентичный тест для детей может быть недостаточно валидным, т.е., с одной стороны, оценивать то, что еще отсутствует у детей, а с другой стороны — не оценивать того, что у них имеется.

Выход-из этой ситуации видится в том, чтобы, конструируя и используя в практике личностные тесты для взрослых людей и детей, опираться на знания возрастной психологии и на психологическую теорию возрастного личностного развития человека, которые могут дать исходную полезную информацию для правильного конструирования тестов и обеспечения их изначальной валидности.

Непосредственно сравнивать между собой показатели личностного развития детей и взрослых людей гораздо труднее, чем данные, касающиеся их интеллектуального развития, так как за отмеченными личностными различиями могут лежать серьезные отличия личности взрослого человека от личности ребенка. Качественный сопоставительный анализ в данном случае предпочтительнее, чем количественный.

Однако зачастую невозможно обойтись и без количественного сравнения. В этом случае необходимо убедиться в содержательной идентичности сопоставляемых между собой качеств личности и, кроме того, получить и пользоваться упомянутым выше переводным коэффициентом. Все, что только что было сказано о диагностике личности, относится и к психодиагностике межличностных отношений.

В заключение параграфа остановимся на общей характеристике стандартизированного комплекса психодиагностических методик, предназначенных для детей младшего школьного возраста, который подробно описан в следующих двух разделах этой главы.

Предлагаемая здесь система психодиагностических методик предназначена для комплексной оценки уровня психологическо-

го развития детей, поступающих в школу, а также учащихся начальных классов, включая характеристику их познавательных процессов, личности и межличностных отношений, оценку имеющихся у них практических умений и навыков.

На основе применения данной системы методик можно оценивать психологическую готовность детей к обучению в школе, их психологическое развитие во время обучения в начальных классах, с первого по четвертый включительно.

Психодиагностической оценке в рамках данного комплекса подлежат:

1. Общая ориентация детей в окружающем мире.
2. Отношение ребенка к обучению в школе.
3. Внимание.
4. Память.
5. Мышление.
6. Речь.
7. Художественно-изобразительные способности.
8. Трудовые умения и навыки.
9. Мотивация достижения успехов.
10. Личностные качества.
11. Межличностные отношения.

Пользуясь методиками, включенными в данный комплекс, можно будет точно определить, в каком отношении ребенок готов и не готов к обучению в школе, в чем он больше или меньше продвинулся вперед в своем развитии. Эти методики позволяют выяснить склонности, задатки и способности детей, с первых шагов обучения ребенка в школе вести с ним целенаправленную психодиагностическую работу, связанную с выявлением и развитием его способностей.

Проведение комплексной систематической психодиагностики позволяет оценивать эффективность учебно-воспитательной работы в школе с точки зрения того, в какой мере она способствует продвижению детей вперед в своем психологическом развитии.

В данный комплекс включены такие методики, которые можно применять для изучения детей от 6-7 лет до 10-11 лет и получать сопоставимые результаты.

Оценки, полученные по всем методикам, переведены в единую, стандартизированную систему оценок, и так же, как это было в отношении детей-дошкольников, записываются в Карту индивидуального психологического развития ребенка младшего школьного возраста.

В комплекс входят три типа методик: те, которые обычно используются только при поступлении детей в школу (например, методика выяснения общей ориентировки детей 6-7-летнего возраста и запаса бытовых знаний); те, которые применяются как для диагностики готовности к обучению в школе, так и для оценки уровня психологического развития; те, которые используются только при оценивании уровня психологического развития детей.

Есть три основные сферы, в которых психологически развиваются дети, — познавательные процессы, личность и межличностные отношения. Все они должны оцениваться, если ставится задача определить уровень психологического развития ребенка, для всех имеются специальные методики.

Психодиагностической оценке в рамках этого комплекса методик подлежат процессы внимания, воображения, памяти, мышления и речи ребенка, а также его мотивация учения, достижения успехов и некоторые базисные личностные черты, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми людьми.

Поскольку в психологии при оценивании каждого познавательного процесса можно получить много различных показателей, то при создании данного комплекса методик, как и предыдущего, стояла задача отбора минимума. Были отобраны, во-первых, те, от которых зависит обучение и воспитание детей; во-вторых, те, которые сами могут развиваться под влиянием обучения и воспитания, т. е. служить показателями уровня психологического развития ребенка. Это касается, например, оценки внимания, памяти, мышления, воображения, речи, мотивации достижения успехов.

Каждая методика позволяет получить один показатель и требует для своего проведения от 5 до 10 мин. Общее время, затрачиваемое на целостное, разностороннее обследование каждого ребенка, составляет в сумме от 3 до 6 часов в зависимости от состава избранных методик и скорости работы над ними детей.

Психодиагностика детей, проводимая с помощью представленного далее комплекса методик, решает следующие задачи:

1. Выясняется, как развивается данный ребенок.
2. Своевременно выявляются имеющиеся у него задатки и способности.
3. Выясняются причины отставания ребенка в учебе или причины плохого воспитания.
4. Предложение ребенку, учителям и родителям научно обоснованных рекомендаций по выбору и подготовке к будущей профессии.

Один из способов сокращения времени, затрачиваемого на обследование детей с помощью описываемого комплекса методик, состоит в том, чтобы там, где это возможно и допустимо, проводить не индивидуальное, а групповое обследование детей. О таких возможностях и условиях, которые при этом необходимо cor блюдать, говорится в комментариях к каждой методике. Если таких комментариев нет, то это означает, что данную методику одинаковым образом можно применять как для индивидуального, так и для группового обследования детей.

Прежде чем приступить к проведению психодиагностического обследования, рекомендуется сделать следующее:

1. Ознакомиться с текстом методики, внимательно разобраться в ней.
2. Прочесть комментарии к данной методике, если они есть.
3. Подготовить необходимые для проведения методики материалы.
4. Провести пробное обследование с помощью данной методики хотя бы одного ребенка и обработать результаты.

МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЕГО ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Выяснение общей ориентации детей в окружающем мире и имеющегося у них запаса бытовых знаний

Под общей ориентацией детей в окружающем мире и запасом бытовых знаний понимаются сведения, которые ребенок имеет о

себе, о близких и дальних родственниках, о местности, где он живет, об окружающей природной среде, о предметах домашнего обихода, о пространстве и времени, об инструментах и материалах. Предполагается, что с возрастом эти знания у ребенка постепенно расширяются и становятся глубже.

Для того чтобы исследовать из возраста в возраст и далее сравнивать общую ориентировку детей и запас бытовых знаний, для детей всех возрастов в данном комплексе методик, начиная с 6-7-летнего возраста и вплоть до 10-11 лет, т.е. для детей, поступающих в школу и оканчивающих соответственно I, II, III и IV классы, предложены идентичные вопросники по десять вопросов в каждом. Из возраста в возраст вопросы повторяются по смыслу, но становятся сложнее — поиск правильного и исчерпывающего ответа требует от ребенка все более точных и обширных знаний. Если, например, детям, только поступающим в школу, задается простой вопрос: «Как тебя зовут?», то аналогичные вопросы, предназначенные для детей более старшего возраста, звучат иначе: «Каковы твои фамилия, имя и отчество?» (I класс), «Каковы фамилия, имя и отчество твоих родителей, папы и мамы?» (II класс), «Каковы фамилия, имя и отчество твоей бабушки и твоего дедушки?» (III класс), «Каковы фамилия, имя и отчество твоего дяди и твоей тети?» (IV класс).

Заметим, что в данной методике вопросы сформулированы и подобраны таким образом, чтобы правильно и полностью на них могли ответить только способные дети. Это сделано вполне сознательно и по следующим причинам. Во-первых, для того, чтобы иметь возможность выявить действительно способных детей. Во-вторых, для того, чтобы более точно разделить детей на группы по степени их общей ориентированности и запасу бытовых знаний. Предполагается вместе с тем, что любой ребенок средних способностей хотя бы частично сможет ответить на некоторые из предложенных вопросов, и ему, следовательно, можно будет по данной методике приписать определенный балл.

В следующем варианте методики предусмотрены только два способа количественной оценки ответов: 0 баллов и 1 балл. Практика, однако, показывает, что двух вариантов ответов недостаточно. Иногда дети дают частично правильный ответ, который

нельзя оценить в 0 или в 1 балл. Кроме того, в некоторых из предлагаемых детям вопросов, например в тех, которые отмечены номерами 6, 7, 8, 9, содержится фактически не один, а два подвопроса. На один из этих подвопросов ребенок может ответить, а на другой — нет. В этой связи для частично правильного или неполного ответа ребенка рекомендуется использовать иногда оценку в 0,5 балла.

Встречаются такие ситуации, когда на предложенный вопрос ребенок не может дать ответа не потому, что не знает его, а по той причине, что ответить на данный вопрос ребенку невозможно. Например, у опрашиваемого ребенка может не быть родственников (вопрос 6 для учащихся первого класса; вопрос 5 для учащихся второго класса; вопрос 2 для первоклассников; вопрос 9 для второклассников и ряд других). Подобные вопросы необходимо корректировать в ходе обследования ребенка и считать ответы на них правильными и в том случае, если они касаются родственников, которые у данного ребенка действительно есть. Допускается также замена в вопросе слова «родственники» на слово «знакомые» (см., например, вопрос 6 для первого класса и вопрос 5 для второго класса).

Методика 1. Общая ориентация детей в окружающем мире и запас бытовых знаний

Этот вариант методики предназначается для детей, поступающих в школу. Для оценки общей ориентировки в окружающем мире детей с I по V классы и для выяснения запаса их бытовых знаний используются другие перечни вопросов, которые следуют далее. Процедуры обработки ответов на них, выведения оценки в баллах и оценивания на этой основе уровня психологического развития ребенка идентичны.

Общая ориентация детей, только поступающих в школу, в окружающем мире и оценка запаса имеющихся у них бытовых знаний производятся по ответам на следующие вопросы:

1. Как тебя зовут?

(Называние фамилии вместо имени не является ошибкой.)

' 2. Сколько тебе лет?

3. Как зовут твоих родителей?

(Называние уменьшительных имен не рассматривается как ошибка.)

4. Как называется город, в котором ты живешь?
5. Как называется улица, на которой ты проживаешь?
6. Какой у тебя номер дома и квартиры?
7. Каких животных ты знаешь? Какие из них дикие и какие домашние?

(Правильным считается тот ответ, в котором названы не менее двух диких и не менее двух домашних животных.)

8. В какое время года появляются и в какое время года опадают листья с деревьев?
9. Как называется то время дня, когда ты просыпаешься, обедаешь и готовишься ко сну?
10. Назови предметы одежды и столовые приборы, которыми ты пользуешься.

(Правильный ответ — тот, в котором перечислены не менее трех предметов одежды и не менее трех разных столовых приборов.)

За правильный ответ на каждый из предложенных вопросов ребенок получает 1 балл. Максимальное количество баллов, которое может получить один ребенок по данной методике за правильные ответы на все вопросы, составляет 10.

Для ответа на каждый из вопросов ребенку отводится по 30 сек. Отсутствие ответа в течение этого времени квалифицируется как ошибка и оценивается в 0 баллов.

Полностью психологически готовым к обучению в школе (по данной методике) считается тот ребенок, который правильно ответил на все вопросы, т.е. в итоге получил **10 баллов.** В течение времени, отводимого на ответ, ребенку можно задавать дополнительные вопросы, облегчающие, но не подсказывающие правильный ответ.

Вопросы для **I класса**

1. Как твои фамилия, имя и отчество?
2. Сколько лет твоей маме и твоему папе?
3. Как зовут твою бабушку и твоего дедушку?

4. Как называется столица того государства, в котором ты живешь?

5. Как называется улица, на которой живут твои родственники?

(В ответе на этот вопрос необходимо правильно назвать хотя бы одну улицу и сказать, кто из родственников живет на этой улице.)

6. Каковы номер дома и номер квартиры, где живут твои родственники или знакомые?

7. Как называются птицы, которых можно встретить в окрестностях твоего дома?

(Здесь необходимо назвать хотя бы две разные птицы.)

8. В каком месяце обычно появляется снег и когда он начинает таять?

9. В котором часу ты обычно уходишь в школу и приходишь из школы?

(Правильный ответ включает указание как на часы, так и на минуты.)

10. Назови инструменты, которые есть у вас в доме.

(Правильный ответ на этот вопрос — тот, в котором перечислены не менее трех разных инструментов.)

Вопросы для **II** класса

1. Каковы фамилия, имя и отчество твоих родителей -- папы и мамы?

2. Сколько лет твоему брату и/или сестре?

(Если родных братьев или сестер у ребенка нет, то он может назвать двоюродных и т.д.)

3. Каковы фамилия, имя и отчество кого-либо из твоих бли жайших родственников?

(Можно назвать любого из них, кроме мамы, папы, бабушек и дедушек, родных братьев и сестер.)

4. Как называется главный город в той области, где ты живешь?

5. Как называются город и улица, где живут твои родственники или знакомые?

6. Каковы номер дома и номер квартиры, где живут твои дядя или тетя?

(Для правильного ответа достаточно назвать адрес хотя бы одного из них.)

7. Как называются те животные (звери), которые живут в лесу? (Для правильного ответа необходимо назвать не менее че тырех из них.)

8. В каком месяце появляются почки на деревьях и в каком месяце здесь, у вас, начинают желтеть листья?

9. В котором часу возвращаются обычно с работы твои мама и папа?

(Для правильного ответа на этот вопрос достаточно назвать только час без указания минут.)

10. Назови все приборы, которые есть у вас дома.

(Правильный ответ предусматривает название не менее трех разных приборов.)

Вопросы для III класса

1. Каковы фамилия, имя и отчество твоей бабушки и твоего дедушки?

2. Сколько лет твоей бабушке и твоему дедушке?

(Если их нет в живых, то сколько лет им было в последний год жизни?)

3. Каковы фамилия, имя и отчество кого-нибудь из твоих далеких родственников? Назови сначала того, о ком ты собира ешься говорить.

(Правильный ответ на данный вопрос предусматривает называние ребенком хотя бы одного дальнего родственника).

4. Как называется тот район города, в котором ты живешь?

(Этот вопрос можно содержательно несколько изменить, включив в него формулировку названия населенного пункта или какой-либо его части).

5. Как называется город (местность и т.п.), где родились твои родители?

(Правильный ответ предусматривает точное название места рождения хотя бы одного из родителей ребенка).

6. Какой номер телефона в квартире ваших родственников?

(Для правильного ответа достаточно назвать только один номер).

7. Как называются рыбы, которые живут в реке?

8. В каких частях света, странах не бывает зимы или лета?

9. В котором часу ты обычно завтракаешь и ужинаешь? (Правильный ответ предполагает название как часа, так и минут).
10. Как называются различные виды транспорта? (Правильный ответ предполагает называние не менее трех разных видов транспорта).

Вопросы для IV—V классов

1. Каковы фамилия, имя и отчество твоего дяди и твоей тети? (Достаточно назвать фамилию, имя и отчество хотя бы од ного из указанных родственников).

2. Сколько лет твоему дяде и сколько лет твоей тете?

(Правильный ответ предполагает называние возраста хотя бы одного из указанных родственников).

3. Каковы фамилия, имя и отчество кого-нибудь из ваших соседей по дому?

(Для правильного ответа достаточно назвать хотя бы одного из соседей).

4. Как называются столицы тех государств, которые грани чат с твоей республикой?

(В правильном ответе на данный вопрос должно быть названо не менее трех столиц разных государств).

5. Как называются города, в которых родились твоя бабуш ка и твой дедушка?

6. Как позвонить в тот город, где живут твои родственники? (Правильный ответ предусматривает указание того, как по звонить хотя бы в один город).

7. Как называются животные, которые живут в море?

(Для правильного ответа достаточно назвать хотя бы двух таких животных).

8. В каких странах мира холоднее всею и теплее всего?

(Правильный ответ предусматривает называние хотя бы одной такой страны, которая расположена в зоне экватора, и хотя бы одной страны, которая располагается близко к Северному полюсу).

9. В котором часу по субботам и по воскресеньям по телеви дению начинаются твои любимые передачи?

(Для правильного ответа необходимо назвать время в часах и минутах хотя бы двух таких передач).

10. Где можно прочесть что-либо интересное?

(Имеются в виду книги, газеты и журналы. Правильный ответ предусматривает называние не менее трех разных печатных изданий).

Методика 2. Отношение ребенка к обучению в школе

Задача этой методики — определить исходную мотивацию учения у детей, поступающих в школу, т.е. выяснить, есть ли у них интерес к обучению.

Отношение ребенка к учению наряду с другими психологическими признаками готовности к обучению составляет основу для заключения о том, готов или не готов ребенок учиться в школе. Даже если все в порядке с его познавательными процессами и он умеет взаимодействовать с другими детьми и взрослыми людьми в совместной деятельности, о ребенке нельзя сказать, что он полностью готов к обучению в школе. Отсутствие желания учиться при наличии двух признаков психологической готовности — познавательного и коммуникативного — позволяет принимать ребенка в школу при условии, что в течение нескольких первых месяцев его пребывания в школе интерес к учению непременно появится. Имеется в виду желание приобретать новые знания, полезные умения и навыки, связанные с освоением школьной программы.

Практика показала, что в данной методике, как и в предыдущей, касающейся детей младшего школьного возраста, не следует ограничиваться только оценками в 0 баллов и в 1 балл, так как, во-первых, здесь также встречаются сложные вопросы, на один из которых ребенок может ответить правильно, а на другой — неправильно; во-вторых, ответы на предлагаемые вопросы могут быть частично правильными и отчасти неверными. Для сложных вопросов, на которые ребенок ответил не полностью, и вопросов, допускающих частично правильный ответ, рекомендуется применять оценку 0,5 балла.

Правильным и полным, заслуживающим оценки в 1 балл, считается только достаточно развернутый, вполне убедительный

ответ, не вызывающий сомнения с точки зрения правильности. Если ответ односторонен и неполон, то он оценивается в 0,5 балла. Например, полный ответ на вопрос 2 («Зачем нужно ходить в школу?») должен звучать примерно так: «Чтобы приобретать полезные знания, умения и навыки». Как неполный может быть оценен следующий ответ: «Учиться». Неверным считается ответ, в котором нет намека на приобретение полезных знаний, умений или навыков, например: «Для того, чтобы было весело». Если после дополнительного, наводящего вопроса ребенок полностью ответил на поставленный вопрос, то он получает 1 балл. Если же ребенок отчасти уже ответил на данный вопрос и после дополнительного вопроса ничего не смог к нему добавить, то он получает **0,5 балла.**

С учетом введенной промежуточной оценки в **0,5 балла** следует считать, что полностью готовым к обучению в школе (по результатам обследования при помощи данной методики) является ребенок, который в итоге ответов на все вопросы набрал не менее **8 баллов.** Не вполне готовым к обучению будет считаться ребенок, набравший от **5 до 8 баллов.** Наконец, не готовым к обучению считается ребенок, чья сумма баллов составила **менее 5.**

Для ответов в данной методике ребенку предлагается следующая серия вопросов:

1. Хочешь ли ты пойти в школу?
2. Зачем нужно ходить в школу?
3. Чем ты будешь заниматься в школе? (Вариант: чем обычно занимаются в школе?)
4. Что нужно иметь для того, чтобы быть готовым идти в школу?
5. Что такое уроки? Чем на них занимаются?
6. Как нужно вести себя на уроках в школе?
7. Что такое домашние задания?
8. Зачем нужно выполнять домашние задания?
9. Чем ты будешь заниматься дома, когда придешь из школы?
10. Что нового появится в твоей жизни, когда ты начнешь учиться в школе?

Правильным считается такой ответ, который достаточно полно и точно соответствует смыслу вопроса. Для того чтобы считаться готовым к обучению в школе, ребенок должен дать пра-

вильные ответы на абсолютное большинство задаваемых ему вопросов. Если полученный ответ недостаточно полный или не совсем точный, то спрашивающий должен задать ребенку дополнительные, наводящие вопросы и только в том случае, если ребенок ответит на них, делать окончательный вывод об уровне готовности к обучению. Прежде чем задавать тот или иной вопрос, обязательно необходимо убедиться в том, что ребенок правильно понял поставленный перед ним вопрос.

Максимальное количество баллов, которое ребенок может получить по этой методике, равно 10. Считается, что он практически психологически готов идти учиться в школу, если правильные ответы получены как минимум на половину всех заданных вопросов.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ВНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И РЕБЁНКА, ПОСТУПАЮЩЕГО В ШКОЛУ

Внимание — один из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит оценка познавательной готовности ребенка к обучению в школе, успешность его учебной деятельности. Многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Они могут быть устранены, если заранее, как минимум за год до поступления в школу, известны индивидуальные особенности внимания ребенка и тот уровень, на котором оно находится в данный момент времени.

Хотя в целом в онтогенезе внимание изменяется мало (это особенно касается его природно обусловленных видов: непосредственного и непроизвольного) и его основные характеристики с возрастом остаются достаточно устойчивыми, все же со временем при достаточных и систематических усилиях можно избавиться от многих недостатков в развитии внимания ребенка. Это объясняется тем, что одни, слаборазвитые качества внимания можно компенсировать усиленным развитием других его качеств. Так, слабая устойчивость внимания нередко может быть восполнена его хорошей переключаемостью; относительно небольшой объем внимания как недостаток преодолевается за счет повыше-

ния продуктивности внимания; недостатки зрительного внимания могут быть частично уравновешены преимуществами слухового и двигательного внимания; дефицит механического — развитостью логического внимания и т.д.

В предлагаемый комплекс методик вошли в основном такие, при помощи которых оцениваются хотя и индивидуально устойчивые, но вместе с тем и компенсируемые свойства внимания детей. Под устойчивостью внимания понимается его способность сохраняться на одном и том же, достаточно высоком уровне в течение длительного периода времени. Распределение внимания понимается как такая его характеристика, которая позволяет одновременно держать в сфере внимания много разных объектов и воспринимать их с примерно одинаковым вниманием. Та же характеристика внимания относится к способности удерживать в сфере внимания большое пространство или значительную часть площади некоторого объекта. Переключение внимания рассматривается как такое его свойство, которое позволяет человеку переключать внимание с одного объекта на другой, отвлекаться от первого и сосредоточиваться на втором. Здесь учитываются скорость такого переключения, а также время, необходимое для концентрации внимания на новом объекте. Объем внимания — это количество объектов, которые одновременно могут находиться в сфере внимания человека.

В качестве основного методического, стимульного материала для оценки устойчивости, распределения и переключения внимания младших школьников выбраны кольца Ландольта, и это сделано потому, что они являются универсальным средством, которое можно применять для изучения внимания детей разного возраста, от младшего до старшего школьного, и взрослых людей, получая сравнимые и преемственные показатели.

Детям, поступающим в школу, чьи особенности внимания определяются с целью установления степени готовности к обучению, желательно предъявлять кольца величиной, примерно равной высоте строчной буквы в букваре. Эта величина приблизительно равна размеру колец в том случае, если вся матрица с кольцами Ландольта размещается в пределах стандартного машинописного листа бумаги (рис. 47). Справа на этом листе обязательно должны указываться фамилия, имя ребенка, его возраст, класс

Рис. 47. Матрица с кольцами Ландольта, используемая в методиках определения продуктивности, устойчивости, распределения и переключения внимания.

(группа детского сада — для поступающих в школу), а также дата проведения обследования.

Для практической оценки устойчивости, распределения и переключения внимания можно использовать один и тот же лист бумаги с кольцами Ландольта, обращаясь при каждом новом задании к той его части, которая при выполнении прежнего задания осталась незаполненной (можно, например, продолжать лист или, перевернув его на 180°, начинать с другой стороны).

Методика 3. Определение продуктивности и устойчивости внимания

Ребенку предлагается бланк с кольцами Ландольта в сопровождении следующей инструкции:

«Сейчас мы с тобой поиграем в игру, которая называется "Будь внимателен и работай как можно быстрее". В этой игре ты будешь соревноваться с другими детьми, потом мы посмотрим, какого результата ты добился в соревновании с ними. Я думаю, что у тебя это получится не хуже, чем у остальных детей».

Далее ребенку показывается бланк с кольцами Ландольта и объясняется, что он должен, внимательно просматривая кольца по рядам, находить среди них такие, в которых имеется разрыв, расположенный в строго определенном месте, и зачеркивать их.

Работа проводится в течение 5 мин. Через каждую минуту экспериментатор произносит слово «черта», в этот момент ребенок должен поставить черту в том месте бланка с кольцами Ландольта, где его застала эта команда.

После того, как 5 мин истекли, экспериментатор произносит слово «стоп». По этой команде ребенок должен прекратить работу и в том месте бланка с кольцами, где застала его эта команда, поставить двойную вертикальную черту.

При обработке результатов экспериментатор определяет количество колец, просмотренных ребенком за каждую минуту работы и за все пять минут, в течение которых продолжался психодиагностический эксперимент. Также определяется количество ошибок, допущенных им в процессе работы на каждой минуте, с первую по пятую, и в целом за все пять минут.

Продуктивность и устойчивость внимания ребенка определяются по формуле:

$$S = \frac{0,5N - 2,8n}{60},$$

где: *S* — показатель продуктивности и устойчивости внимания;

./V — количество колец, просмотренных ребенком за минуту (если с помощью этой формулы определяется общий показатель продуктивности и устойчивости внимания за все пять минут, то, естественно, N будет равно числу колец, просмотренных в течение пяти минут, следующий показатель *n* — числу ошибок, допущенных в течение пяти минут, а знаменатель данной формулы - 300);

n — количество ошибок, допущенных ребенком за это же время.

В процессе обработки результатов вычисляются пять поминутных показателей *S* и один показатель *S,* относящийся ко всем пяти минутам работы, вместе взятым.

По полученным результатам строится график работы ребенка над заданием, аналогичный рис. 8. Его интерпретация производится так же, как и для детей дошкольного возраста.

Методика 4. Оценка распределения внимания

Инструкция, которую в этой методике получают дети, аналогична той, которая им давалась при проведении предыдущей методики с кольцами Ландольта. Тот же самый стимульный материал используется и в этом опыте. Однако в данном случае детям предлагается находить и по-разному зачеркивать одновременно два разных вида колец, имеющих разрывы в различных местах, например сверху и слева, причем первое кольцо следует зачеркивать одним способом, а второе другим.

Процедура количественной обработки и способ графического представления результатов такие же, как и в предыдущей методике, но результаты интерпретируются как данные, свидетельствующие о распределении внимания.

Замечание. Если говорить строго, то эти данные указывают не только на распределение внимания в чистом виде, но

также на его продуктивность и устойчивость. Разделить и независимо друг от друга оценить эти свойства внимания не представляется возможным.

Методика 5. Оценка переключения внимания

Здесь предлагается такой же бланк с кольцами Ландольта, как и в других предыдущих случаях, но в сопровождении несколько иной инструкции:

«В течение первой минуты вы должны будете находить и зачеркивать одним способом кольца одного типа (с одной ориентацией разрыва), а в течение следующей минуты — кольца другого типа (с иной ориентацией места разрыва), и так далее по очереди в течение всех пяти минут».

Обработка, представление и интерпретация результатов те же самые, что и в других предыдущих методиках, причем к данной методике в равной степени относится замечание, касающееся предыдущей методики.

Методика 6. Определение объема внимания

Эта методика используется в том виде, в котором она была ранее представлена в предыдущей главе. То же самое относится к школьникам более старшего возраста — подросткам и юношам. В этой связи при описании представляемых в следующих главах комплексов психодиагностических методик данная и подобные методики, уже описанные в тексте применительно к детям более раннего возраста, будут только называться с соответствующими ссылками на одну из предыдущих глав.

Оценивается объем внимания ребенка по десятибалльной шкале. Мы располагаем данными о том, что средний объем внимания взрослого человека составляет от 3 до 7 единиц. Для детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов нижняя его граница — 3 единицы, вероятно, остается такой же, как и для взрослых людей. Что же касается верхней границы, то она определенно зависит от возраста, так как внимание в детстве, в том числе и его объем, развивается. Для старших дошкольников

и младших школьников верхняя граница нормы внимания приблизительно равна возрасту детей, если она не превосходит средний объем внимания взрослого человека. Так, средний объем внимания 3-4-летних детей приблизительно составляет 3-4 единицы, а средний объем внимания 4-5-летних — 4-5 единиц, соответственно 5-6-летних — 5-6 единиц. Примерно на последнем из указанных уровней средний объем внимания остается у детей, обучающихся в двух первых классах школы, а затем несколько повышается, достигая к III—IV классам примерно той величины, которая характерна для взрослых людей.

В соответствии с этим устанавливается следующая шкала перевода экспериментальных показателей объема внимания детей в принятую десятибалльную шкалу:

10 баллов — объем внимания, равный 6 единицам и выше.

8-9 баллов — объем внимания, составляющий 4-5 единиц.

4-7 баллов — объем внимания, равный 2-3 единицам.

0-3 балла — объем внимания меньше 2 единиц. Дети, получившие **10 баллов,** считаются не только полностью готовыми к школе по уровню развития внимания, но и превосходящими в этом отношении многих своих сверстников.

Дети, получившие **8-9 баллов,** также считаются вполне готовыми к началу обучения в школе. Однако, если такую оценку получают дети, уже обучающиеся в III—V классах, то она рассматривается как находящаяся несколько ниже нормы.

Для детей, поступающих в школу, показатели объема внимания на уровне **4-7 баллов** считаются допустимыми, а для детей, уже обучающихся в школе, — слишком низкими.

Наконец, если ребенок получает **0-3 балла,** то независимо от того, поступает ли он в школу или уже учится в ней, его объем внимания рассматривается как недостаточно высокий. В отношении таких детей делается вывод о том, что они по степени развития своего внимания еще не готовы обучаться в школе.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПАМЯТИ

Память человека еще более многоаспектна, чем его внимание, и с помощью одной или двух методических проб, одного или двух

частных показателей удовлетворительно оценить ее практически невозможно. При поступлении ребенка в школу для успешности его обучения в младших классах необходимо знать, как минимум, следующие виды памяти и их показатели:

1. Кратковременную зрительную и слуховую, включая их объем и способность удерживать информацию в соответствующих видах оперативной памяти. Без наличия хорошей кратковременной и оперативной зрительной и слуховой памяти любая информация, воспринимаемая с помощью основных органов чувств, — учебная, трудовая, социальная и другая, не будет попадать в долговременную память и там надолго сохраняться.

2. Опосредованную память, Которая характеризуется наличием и самостоятельным, инициативным использованием ребенком различных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации.

3. Важно также правильно и точно оценить динамические особенности процесса запоминания и припоминания, включая такие показатели, как динамичность заучивания и его продуктивность, количество повторений, необходимых для безошибочного припоминания определенного набора единиц информации.

Рассмотрим способы определения всех этих видов и показателей памяти по порядку, но прежде сделаем следующее замечание, которое необходимо принимать во внимание в процессе психодиагностики памяти.

Память ребенка младшего школьного возраста, как и его внимание, должна оцениваться не в целом, а дифференцированно, по отдельным показателям, и по каждому из них необходимо делать о памяти ребенка независимое заключение. Что же касается общих выводов о состоянии мнемических процессов у ребенка, то они имеют условное значение и только в общем характеризуют то, в какой степени развитой является его память.

Если большинство отдельных показателей, относящихся к частным видам памяти, сравнительно высоки, а остальные находятся на среднем уровне, то это не позволяет с достаточной уверенностью судить о том, что память ребенка хорошая или средняя. Те виды памяти, которые в данном случае не изучались, могут оказаться иными и как раз такими, которые важны в некото-

рых видах деятельности. Так что правильнее будет, если в выводах о состоянии памяти ребенка мы будем больше опираться на частные показатели.

Методика 7. Определение объема кратковременной зрительной памяти

Ребенку поочередно предлагают каждый из следующих двух рисунков (рис. 48 А, Б). После предъявления каждой части рисунка, А и Б, ребенок получает трафаретную рамку (рис. 49 А, Б)

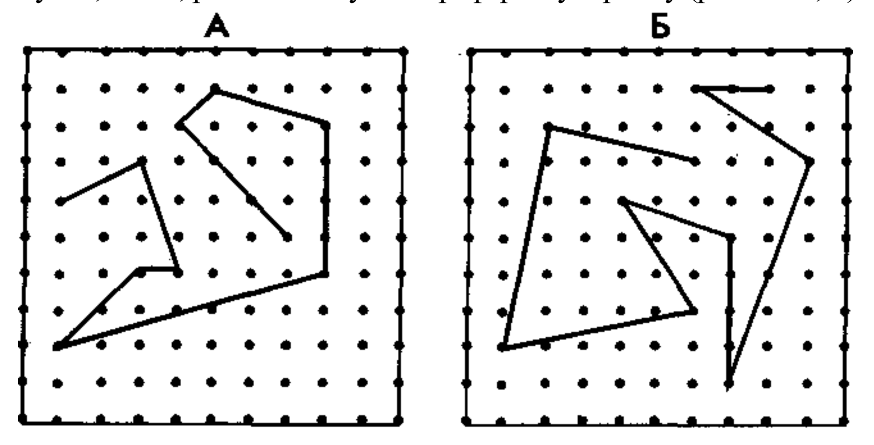


Рис. 48. Стимульные изображения ломаных линий для методики определения объёма кратковременной и оперативной зрительной памяти.

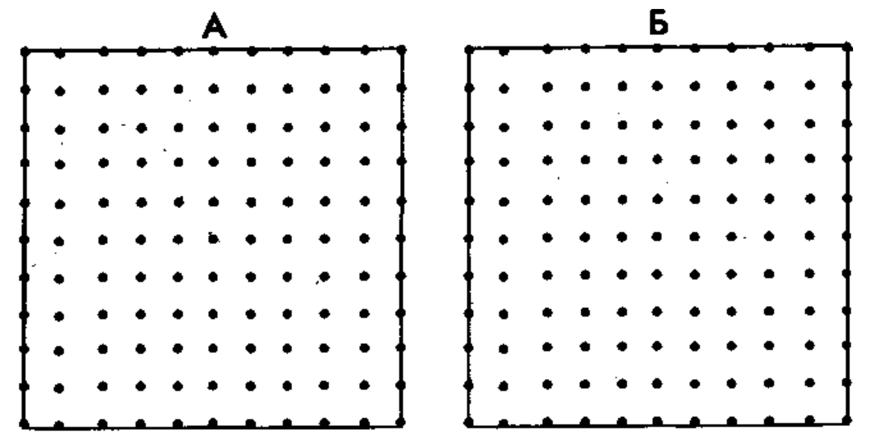


Рис. 49. Трафаретные рамки для воспроизводства стимульных изображений в методике определения объёма кратковременной зрительной памяти.

с просьбой нарисовать на ней все линии, которые он видел и запомнил на каждой части рис. 48. По результатам двух опытов устанавливается среднее количество линий, которое он воспроизвел по памяти правильно.

Правильно воспроизведенной считается линия, длина и ориентация которой не намного отличаются от длины и ориентации соответствующей линии на исходном рисунке (отклонение начала и конца линии не более чем на одну клетку, при сохранении угла ее наклона).

Полученный показатель, равный числу правильно воспроизведенных линий, рассматривается как объем зрительной памяти.

Методика 8. Оценка оперативной зрительной памяти

Этот вид памяти характеризуется тем, насколько долго человек может хранить и использовать в процессе решения задачи ту информацию, которая необходима для поиска правильного решения. Время удержания информации в оперативной памяти служит ее основным показателем. В качестве дополнительной характеристики оперативной памяти можно использовать количество ошибок, допускаемых ребенком во время решения задачи (имеются в виду такие ошибки, которые связаны с несохранением в памяти нужной для решения задачи информации).

Оперативную зрительную память ребенка и ее показатели можно определить при помощи следующей процедуры. Ребенку последовательно, на 15 сек. каждая, предлагаются карточки-задания, представленные в виде шести по-разному заштрихованных треугольников на рис. 50. После просмотра очередной карточки она убирается и вместо нее предлагается матрица, включающая 24 разных треугольника (рис. 51), среди которых находятся и те шесть треугольников, которые ребенок только что видел на отдельной карточке. Задание заключается в том, чтобы отыскать и правильно указать в матрице все шесть изображенных на отдельной карточке треугольников.

Показателем развитости зрительной оперативной памяти является частное от деления времени решения задачи в мин на число ошибок, допущенных в процессе решения, плюс единица.

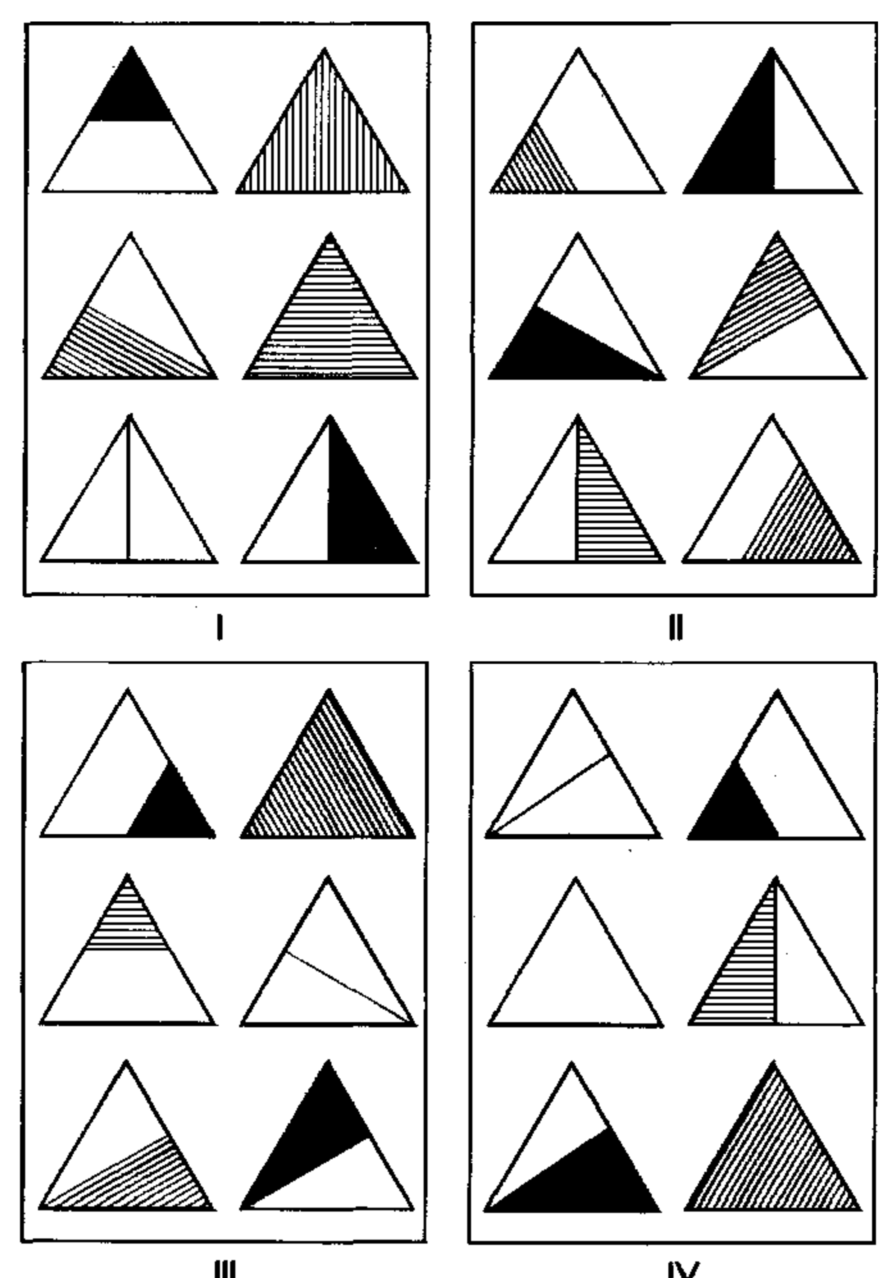


Рис. 50. Карточки с треугольниками, предъявляемые ребёнку в методике оценки оперативной зрительной памяти.

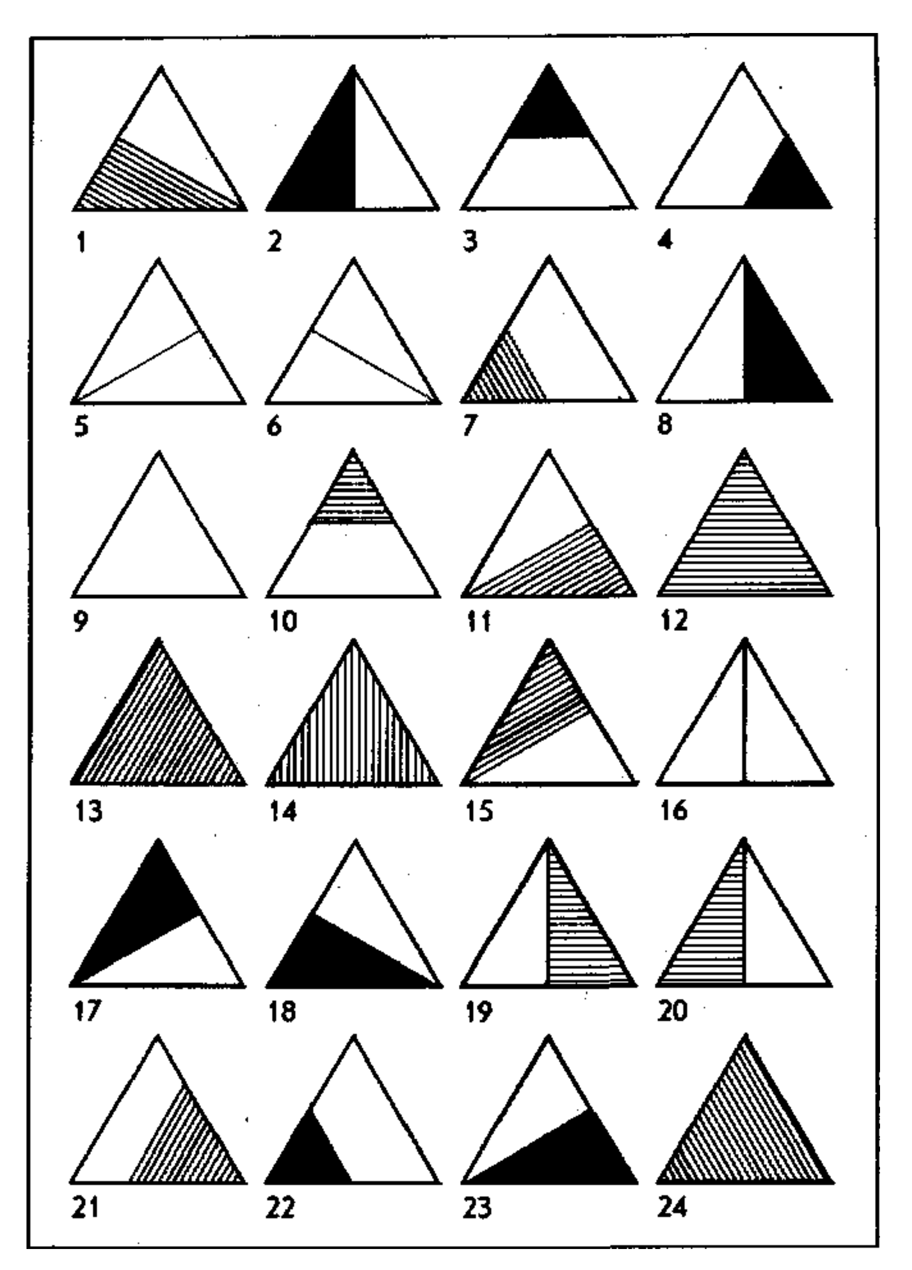


Рис. 51. Матрица для поиска (узнавания) экспонированных карточек с треугольниками в методике оценки оперативной зрительной памяти.

Ошибками считаются неправильно указанные в матрице треугольники или те из них, которые ребенок не смог по какой-либо причине найти.

Практически для получения этого показателя поступают следующим образом. По всем четырем карточкам определяется количество правильно найденных на матрице треугольников и их общая сумма делится на 4. Это и будет среднее число правильно указанных треугольников. Данное число затем вычитается из 6, и полученный результат рассматривается как среднее количество допущенных ошибок.

Затем определяют среднее время работы ребенка над заданием, которое в свою очередь получается путем деления общего суммарного времени работы ребенка над всеми четырьмя карточками на 4.

Момент окончания времени работы ребенка над поиском треугольников в общей матрице определяется экспериментатором при помощи вопроса к ребенку: «Ты уже все сделал, что мог?» Как только ребенок утвердительно ответит на данный вопрос и практически прекратит поиск треугольников в матрице, считается, что он завершил свою работу. Деление среднего времени работы ребенка над поиском на матрице шести треугольников на количество допущенных ошибок позволяет, наконец, получить искомый показатель.

Для того чтобы ускорить процесс добывания информации о том, правильно или неправильно ребенок отыскал в матрице нужные треугольники, рекомендуется воспользоваться их идентификацией по номерам, которые стоят в левом нижнем углу под каждым из треугольников в матрице на рис. 51. Так, например, первому набору из шести треугольников (номер набора обозначен римской цифрой, расположенной под ним на рис. 50) в матрице соответствуют треугольники со следующими номерами: 1, 3, 8, 12, 14, 16; второму набору — 2, 7,15, 18,19, 21; третьему набору - 4, 6,10,11,17, 24; четвертому набору - 5, 9,13, 20, 22, 23.

Методика 9. Оценка объема кратковременной слуховой памяти

Оценка объема кратковременной слуховой памяти детей младшего школьного возраста и детей всех последующих школь-

ных возрастов, а также взрослых людей производится при помощи той же самой методики, которая была представлена и использована для решения аналогичной задачи в комплексе стандартизированных психодиагностических методик, рассчитанных на изучение детей дошкольного возраста.

Выводы об уровне развития зрительной и слуховой памяти младших школьников

В связи с тем, что средний объем кратковременной памяти взрослого человека составляет 7 плюс-минус 2 единицы, т.е. находится в пределах от 5 до 9 единиц, то, пользуясь этими данными и учитывая то обстоятельство, что в дошкольном возрасте средний объем кратковременной Памяти ребенка приблизительно равен его возрасту в годах, по аналогии с вниманием можно предложить следующий способ перевода абсолютных показателей кратковременной памяти в стандартные показатели по десятибалльной шкале[1].

Оценка результатов

10 баллов получает ребенок, имеющий объем кратковременной памяти, равный 8 и более единицам. Это касается детей в возрасте 10-12 лет. Аналогичное количество **баллов — 10** — получают дети в возрасте от 6 до 9 лет, если объем их кратковременной памяти составляет 7-8 единиц.

В **8 баллов** оценивается объем кратковременной памяти ребенка в возрасте от 6 до 9 лет, если он фактически равен 5 или 6 единицам. Такое же количество **баллов — 8** — получает ребенок в возрасте от 10 до 12 лет, имеющий объем кратковременной памяти, равный 6-7 единицам.

4 балла получает 6-9-летний ребенок, имеющий объем кратковременной памяти, составляющий 3-4 единицы. Таким же количеством баллов оценивается объем кратковременной памяти ребенка в 10-12 лет, если он равен 4-5 единицам.

[1] Аналогичный способ оценивания и интерпретации данных применим в случаях диагностики кратковременной слуховой и двигательной памяти.

2 **балла** ставится ребенку 6-9-летнего возраста в том случае, если его объем кратковременной памяти составляет 1-2 единицы. Столько же баллов получает ребенок в возрасте от 10 до 12 лет в случае, когда объем его кратковременной памяти равняется 2-3 единицам.

В **0 баллов** оценивается память 6-9-летнего ребенка, имеющая показатель, равный нулю. Столько же баллов получает 10-12-летний ребенок с объемом кратковременной памяти, равным 0-1 единице.

Выводы об уровне развития

Выводы о готовности детей 6-7-летнего возраста к обучению в школе на основании оценок объема их кратковременной памяти производятся следующим образом.

Полностью готовыми к обучению в школе и имеющими хорошо развитую по объему кратковременную память считаются дети, получившие **10 баллов.**

В общем готовыми к обучению в школе и имеющими среднеразвитую по объему кратковременную память считаются дети, получившие по описанной методике **8 баллов.**

Не вполне готовыми к обучению являются дети, чей объем кратковременной памяти был оценен в **4 балла.**

Не готовыми еще к обучению считаются дети с объемом кратковременной памяти, оцененным в 2 **балла.**

Наконец, совершенно не готовыми к обучению в школе являются дети с 0-й оценкой объема кратковременной памяти.

Методика 10. Оценка оперативной слуховой памяти

Этот вид памяти проверяется способом, близким к ранее описанным. Ребенку с интервалом в 1 сек поочередно зачитываются следующие четыре набора слов:

I	II	III	IV
месяц	ковер	вилка	школа
дерево	стакан	диван	человек
прыгать	плыть	шутить	спать
желтый	тяжелый	смелый	красный
кукла	книга	пальто	тетрадь
сумка	яблоко	телефон	цветок

После прослушивания каждого из наборов слов испытуемому примерно через 5 сек после окончания чтения набора начинают не торопясь читать следующий набор из 36 слов с интервалами в 5 сек между отдельными словами:

Стакан, школа, вилка, пуговица, ковер, месяц, стул, человек, диван, корова, телевизор, дерево, птица, спать, смелый, шутить, красный, лебедь, картинка, тяжелый, плыть, мяч, желтый, дом, прыгать, тетрадь, пальто, книга, цветок, телефон, яблоко, кукла, сумка, конь, лежать, слон.

В этом наборе из 36 слов в случайном порядке располагаются воспринятые на слух слова из всех четырех прослушанных наборов, отмеченных выше римскими цифрами. Для их лучшей идентификации они подчеркнуты различными способами, причем каждому набору из 6 слов соответствует свой способ подчеркивания. Так, слова из первого малого набора подчеркнуты сплошной одинарной чертой, слова из второго набора — сплошной двойной чертой, слова из третьего набора — пунктирной одинарной чертой и, наконец, слова из четвертого набора — двойной пунктирной чертой.

Ребенок должен на слух обнаружить в длинном наборе те слова, которые ему только что были представлены в соответствующем малом наборе, подтверждая идентификацию найденного слова высказыванием «да», а его отсутствие — высказыванием «нет». На поиск каждого слова в большом наборе ребенку отводится 5 сек. Если в течение этого времени он не смог его идентифицировать, то экспериментатор зачитывает следующее слово и так далее.

Оценка результатов

Показатель оперативной слуховой памяти определяется как частное от деления среднего времени, затраченного на идентификацию 6 слов в большом наборе (для этого общее время работы ребенка над заданием делится на 4), на среднее количество допущенных при этом ошибок плюс единица. Ошибками счита-

ются все слова, которые указаны неправильно, или такие слова, которые ребенок не смог за отведенное время найти, т.е. пропустил.
Замечание. Эта методика не имеет стандартизированных показателей, поэтому выводы об уровне развития памяти ребенка на ее основе, равно как и на основе аналогичной методики для оценки зрительной оперативной памяти, которая была описана ранее, не делаются. Показатели по этим методикам можно только сравнивать у разных детей и у одних и тех же детей при их повторном обследовании, делая относительные выводы о том, как память одного ребенка отличается от памяти другого ребенка, или о том, какие изменения со временем произошли в памяти данного ребенка.

Методика 11. Диагностика опосредствованной памяти

Материалом, необходимым для проведения методики, служат лист бумаги и ручка. Перед началом обследования ребенку говорят следующие слова:

«Сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения и после этого делать паузу. Во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые я произнес. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить все задание. Слов и выражений, которые необходимо запомнить, довольно много».

Ребенку последовательно одно за другим зачитываются следующие слова и выражения:

Дом. Палка. Дерево. Прыгать высоко. Солнце светит. Веселый человек. Дети играют в мяч. Часы стоят. Лодка плывет по реке. Кошка ест рыбу.

После прочтения ребенку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу на 20 сек. В это время ребенок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время ребенок не успел сделать

запись или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение.

Как только эксперимент закончен, психолог просит ребенка, пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны.

Оценка результатов

За каждое правильно воспроизведенное по собственному рисунку или записи слово или словосочетание ребенок получает 1 **балл.** Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые восстановлены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 **балла,** а неверное — в **0 баллов.**

Максимальная общая оценка, которую ребенок может получить в этой методике, равна 10 **баллам.** Такую оценку ребенок получит тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка — 0 **баллов.** Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высоко развитая опосредованная слуховая память. **8-9 баллов** — высоко развитая опосредованная слуховая память. **4-7 баллов** — средне развитая опосредованная слуховая память. 2-3 **балла** — низко развитая опосредованная слуховая память. 0-1 **балл** — слабо развитая опосредованная слуховая память.

Методика 1Z Характеристика динамических особенностей процесса запоминания

Ребенку предлагается ряд, состоящий из десяти простых слов, для их запоминания путем неоднократного повторения этого ряда.

После каждого очередного повторения определяется количество слов из ряда, которое ребенок сумел безошибочно воспроизвести после данного повторения.

Для запоминания ребенку предлагается на выбор один из следующих наборов слов:

1. Дом, парта, белый, хорошо, груша, мел, сильный, чашка, свеча, стол.

2. Кот, ручка, синий, плохо, яблоко, пол, слабый, вилка, лампа, карандаш.

3. Кукла, ложка, красный, машина, высоко, кисть, мама, книга, курица.

4. Собака, окно, цветок, ковер низкий, конверт, небо, буква, сон.

5. Часы, ветер, рыба, звезда, слон, конфета, бумага, стул, веревка.

Замечание. При диагностике динамических особенностей процесса запоминания у детей, обучающихся в разных классах начальной школы и поступающих в школу, следует применять разные наборы слов для того, чтобы не сказывался эффект прежнего заучивания ряда.



Рис. 52. Динамические особенности процесса заучивания ряда слов

Число повторных предъявлений ряда и последующих попыток его воспроизведения в данной методике ограничено шестью. С каждой попыткой воспроизведения соотносится число правильно воспроизведенных слов, а полученные в итоге данные представляются в виде графика заучивания (рис. 52).

На основе анализа кривой заучивания, представленной на этом графике, определяются следующие два показателя динамики заучивания:

1. Динамичность заучивания.

2. Продуктивность заучивания.

Динамичность процесса заучивания устанавливается по характеру кривой. Если от повторения к повторению эта кривая плавно поднимается вверх (сплошной вариант кривой на рис. 52), то процесс заучивания считается достаточно динамичным. Если от повторения к повторению результаты не ухудшаются, оставаясь на прежнем уровне (пунктирный вариант кривой на рис. 52), то процесс заучивания характеризуется как среднединамичный. Наконец, если от повторения к повторению результаты то улучшаются, то ухудшаются (точечный вариант кривой на рис. 52), то это свидетельствует о нединамичном процессе заучивания.

Оценка результатов

В соответствии с полученными данными о динамике процесса заучивания ребенок получает одну из трех оценок по следующей шкале:

Достаточно динамичный процесс заучивания — отлично.

Среднединамичный процесс заучивания — удовлетворительно.

Нединамичный процесс заучивания — неудовлетворительно.

Продуктивность процесса заучивания оценивается иначе, в баллах при помощи следующей шкалы:

10 баллов — ребенок сумел запомнить и безошибочно воспроизвести все десять слов, затратив на это меньше, чем шесть повторений, т.е. не более пяти. **8-9 баллов** — ребенок сумел воспроизвести все 10 слов ровно за шесть повторений. **6-7 баллов** — за шесть повторений ряда ребенку удалось правильно воспроизвести от 7 до 9 слов. **4-5 баллов** — за шесть повторений ряда ребенок сумел верно воспроизвести 4-6 слов. 2-3 **балла** — за шесть повторений ряда ребенку удалось правильно вспомнить только 2-3 слова. **0-1 балл** — за шесть повторений ребенок сумел воспроизвести всего лишь 1 слово или не вспомнил ни одного.

Выводы об уровне развития

Готовыми к обучению в школе считаются дети с высокой и средней динамичностью процесса заучивания (получившие от-

личную и хорошую оценки по данному показателю), а также те, чей результат по методике определения продуктивности процесса заучивания оказался 8 и выше баллов.

Не вполне готовыми к обучению являются дети, чья динамика процесса заучивания была оценена как неудовлетворительная и продуктивность процесса заучивания оказалась на уровне от 4 до 7 баллов.

Совершенно не готовыми к обучению по динамике процесса заучивания являются дети, получившие неудовлетворительную оценку по динамике и меньше 3 баллов по продуктивности заучивания.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ

Воображение ребенка оценивается по степени развитости у него фантазии, которая в свою очередь может проявляться в рассказах, рисунках, поделках и других продуктах творческой деятельности. Ребенку в связи с этим предлагается выполнить три задания:

1. Придумать рассказ (историю, сказку) о каком-либо живом существе (человеке, животном) или о чем-либо ином по выбору ребенка и изложить его устно в течение 5 мин. На придумывание темы или сюжета рассказа (истории, сказки) отводится до одной минуты, и после этого ребенок приступает к рассказу.

Методика 13. «Вербальная фантазия» (речевое воображение)

В ходе рассказа фантазия ребенка оценивается по следующим признакам:

1. Скорость процессов воображения.
2. Необычность, оригинальность образов.
3. Богатство фантазии.
4. Глубина и проработанность (детализированность) образов.
5. Впечатлительность, эмоциональность образов.

По каждому из этих признаков рассказ получает от 0 до 2 баллов.

О баллов ставится тогда, когда данный признак в рассказе практически отсутствует. 1 **балл** рассказ получает в том случае, если данный признак имеется, но выражен сравнительно слабо. 2 **балла** рассказ зарабатывает тогда, когда соответствующий признак не только имеется, но и выражен достаточно сильно.

Если в течение 1 мин ребенок так и не придумал сюжета рассказа, то экспериментатор сам подсказывает ему какой-либо сюжет и за скорость воображения ставит **0 баллов.** Если же сам ребенок придумал сюжет рассказа к концу отведенной на это минуты, то по скорости воображения он получает оценку в і **балл.** Наконец, если ребенку удалось придумать сюжет рассказа очень быстро, в течение первых 30 сек отведенного времени, или если в течение одной минуты он придумал не один, а как минимум два разных сюжета, то по признаку «скорость процессов воображения» ребенку ставится **2 балла.**

Необычность, оригинальность образов расценивается следующим способом.

Если ребенок просто пересказал то, что когда-то от кого-то слышал или где-то видел, то по данному признаку он получает **0 баллов.** Если ребенок пересказал известное, но при этом внес в него от себя что-то новое, то оригинальность его воображения оценивается в **1 балл.** Наконец, в том случае, если ребенок придумал что-то такое, что он не мог раньше где-либо видеть или слышать, то оригинальность его воображения получает оценку в **2 балла.**

Богатство фантазии ребенка проявляется также в разнообразии используемых им образов. При оценивании этого качества процессов воображения фиксируется общее число различных живых существ, предметов, ситуаций и действий, различных характеристик и признаков, приписываемых всему этому в рассказе ребенка.

Если общее число названного превышает 10, то за богатство фантазии ребенок получает 2 **балла.** Если общее количество деталей указанного типа находится в пределах от 6 до 9, то ребенок получает **1 балл.** Если признаков в рассказе мало, но в целом не менее 5, то богатство фантазии ребенка оценивается в 0 **баллов.**

Глубина и проработанность образов определяются по тому, насколько разнообразно в рассказе представлены детали и характеристики, относящиеся к образу (человеку, животному, фантастическому существу, объекту, предмету и т.п.), играющему ключевую роль или занимающему центральное место в рассказе. Здесь также даются оценки в трехбалльной системе.

О баллов ребенок получает тогда, когда центральный объект его рассказа изображен весьма схематично, без детальной проработки его аспектов. **1 балл** ставится в том случае, если при описании центрального объекта рассказа его детализация умеренная. **2 балла** по глубине и проработанности образов ребенок получает в том случае, если главный образ его рассказа расписан в нем достаточно подробно, с множеством разнообразных характеризующих его деталей.

Впечатлительность или эмоциональность образов оценивается по тому, вызывают ли они интерес и эмоции у слушателя.

Если образы, использованные ребенком в его рассказе, малоинтересны, банальны, не оказывают впечатления на слушающего, то по обсуждаемому признаку фантазия ребенка оценивается в **О баллов.** Если образы рассказа вызывают к себе интерес со стороны слушателя и некоторую ответную эмоциональную реакцию, но этот интерес вместе с соответствующей реакцией вскоре угасает, то впечатлительность воображения ребенка получает оценку, равную **1 баллу.** И, наконец, если ребенком были использованы яркие, весьма интересные образы, внимание слушателя к которым, раз возникнув, уже затем не угасало и даже усиливалось к концу, сопровождаясь эмоциональными реакциями типа удивления, восхищения, страха и т.п., то впечатлительность рассказа ребенка оценивается по **высшему баллу — 2.**

Таким образом, максимальное число баллов, которое ребенок в этой методике может получить за свое воображение, равно 10, а минимальное — 0.

Для того чтобы в ходе прослушивания рассказа ребенка экспериментатору было легче фиксировать и далее анализировать продукты его воображения по всем перечисленным выше параметрам, рекомендуется пользоваться схемой, представленной в таблице 5. Ее надо готовить заранее, до начала проведения обследования.

Таблица 5

Схема протокола к методике «Вербальная фантазия»

Оцениваемые параметры воображения ребёнка	Оценка этих параметров в баллах		
	0	1	2
1. Скорость процессов воображения 2. Необычность, оригинальность образов 3. Богатство фантазии (разнообразие образов) 4. Глубина и проработанность (детализированность) образов 5. Впечатлительность, эмоциональность образов			

По ходу рассказа ребенка в нужной графе этой таблицы крестиком отмечаются оценки фантазии ребенка в баллах.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 **балл** — очень низкий.

Методика 14. «Рисунок»

В этой методике ребенку предлагаются стандартный лист бумаги и фломастеры (не менее шести разных цветов). Ребенок получает задание придумать и нарисовать какую-нибудь картину. На это отводится 5 мин.

Анализ картины и оценка фантазии ребенка в баллах производятся таким же образом, как и анализ устного творчества в предыдущей методике, по тем же параметрам и с помощью такого же протокола.

Методика 15. «Скульптура»

Ребенку предлагается набор пластилина и задание: за 5 мин смастерить какую-либо поделку, вылепив ее из пластилина.

Фантазия ребенка оценивается примерно по тем же параметрам, что и в предыдущих методиках, от 0 до 10 баллов.

0-1 балл ставится ребенку в том случае, если за отведенное на выполнение задания время (5 мин) он так и не смог ничего придумать и сделать руками.

2-3 балла ребенок получает тогда, когда он придумал и вылепил из пластилина что-то очень простое, например шарик, кубик, палочку, кольцо и т.п.

4-5 баллов ребенок зарабатывает в том случае, если он сделал сравнительно простую поделку, в которой имеется небольшое количество обычных деталей, не более двух-трех.

6-7 баллов ребенку ставится в том случае, если он придумал что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся богатством фантазии.

8-9 баллов ребенок получает тогда, когда придуманная им вещь достаточно оригинальная, но детально не проработанная.

10 баллов по этому заданию ребенок может получить лишь в том случае, если придуманная им вещь весьма оригинальна, детально проработана и отличается хорошим художественным вкусом.

Комментарии к методике психодиагностики воображения. Способы оценивания развитости воображения ребенка младшего школьного возраста через его рассказы, рисунки, поделки выбраны не случайно. Данный выбор соответствует трем основным видам мышления, имеющимся у ребенка этого возраста: наглядно-действенному, наглядно-образному и словесно-логическому. Фантазия ребенка наиболее полно проявляется как раз в соответствующих видах творческой деятельности.

Выводы об уровне развития

Оценка в **10 баллов** свидетельствует о наличии у ребенка задатков к тому виду деятельности, для которого существенно развитие соответствующего вида воображения. Такой ребенок, безусловно, готов к обучению в школе по тестируемому признаку.

Оценка, находящаяся в пределах **от 8 до 9 баллов,** говорит о том, что ребенок вполне готов к обучению в школе.

Оценка в интервале **от 6 до 7 баллов** является признаком того, что в целом данный ребенок удовлетворительно подготовлен к обучению в школе.

Оценка в **4-5 баллов** говорит о том, что готовность ребенка к обучению в школе является недостаточной.

Оценка, равная **3 и меньше баллам,** чаще всего выступает в качестве признака неподготовленности ребенка к обучению в начальной школе.

МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Мышление младшего школьника отличается от мышления дошкольника, во-первых, более высокими темпами его развития в эти годы; во-вторых, существенными структурными и качественными преобразованиями, происходящими в самих интеллектуальных процессах. В младшем школьном возрасте под влиянием учения как ведущей деятельности активно развиваются все три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Особенно значительные изменения происходят в развитии последнего вида мышления, которое в начале данного периода жизни ребенка еще относительно слабо развито, а к его концу, т.е. к началу подросткового возраста, становится главным и по своим качествам уже мало чем отличается от аналогичного вида мышления взрослых людей. В этой связи практическая психодиагностика мышления детей младшего школьного возраста должна быть направлена, с одной стороны, на оценку всех видов мышления у ребенка, а с другой стороны, на особую оценку словесно-логического мышления.

В соответствии с этой идеей были подобраны и выстроены в определенной последовательности рассматриваемые далее методики диагностики мышления. Большая часть этих методик касается изучения словесно-логического мышления ребенка, однако среди них есть и такие, которые относятся к диагностике наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Методика 16. Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах

Определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий в объектах — это операции мышления, оцени-

вая которые мы можем судить о степени развитости у ребенка интеллектуальных процессов. Данные особенности мышления устанавливаются по правильности ответов ребенка на следующую серию вопросов:

1. Какое из животных больше: лошадь или собака?

2. Утром люди завтракают. А что они делают, принимая пищу днем и вечером?

(Правильный ответ — обедают и ужинают).

3. Днем на улице светло, а ночью?

(Правильный ответ — темно).

4. Небо голубое, а трава?

(Правильный ответ — зеленая).

5. Черешня, груша, слива и яблоко — это ...

(Правильное продолжение — ягоды и фрукты).

6. Почему, когда идет поезд, опускают шлагбаум?

7. Что такое Москва, Киев, Хабаровск?

(Правильный ответ — города).

8. Который сейчас час? (Ребенку показывают часы и просят назвать время).

(Правильный ответ — такой, в котором указаны часы и минуты).

9. Молодую корову называют телка. А как называют моло дую собаку и молодую овцу?

(Правильный ответ — щенок и ягненок).

10. На кого больше похожа собака: на кошку или на курицу?

Ответь и объясни, почему ты так считаешь.

11. Для чего нужны автомобилю тормоза?

(Правильным считается любой разумный ответ, указываю щий на необходимость гасить скорость автомобиля).

12. Чем похожи друг на друга молоток и топор?

(Правильный ответ указывает на то, что это — инструменты, выполняющие в чем-то похожие функции).

13. Что есть общего между белкой и кошкой?

(В правильном ответе должны быть указаны как минимум два объясняющих их признака, например то, что это — животное, умеющее лазать по деревьям, имеющее мягкий шерстяной покров, хвост, четыре ноги.)

14. Чем отличаются гвоздь, винт и шуруп друг от друга?

(Правильный ответ: гвоздь, как правило, гладкий по поверхности, а винт и шуруп — нарезные; гвоздь забивают молотком, а винт и шуруп вкручивают; шуруп — конический, а винт и гвоздь — круглые).

15. Что такое футбол, прыжки в длину и в высоту, теннис, пла вание?

(Правильный ответ — это виды спорта, виды физических упражнений).

16. Какие ты знаешь виды транспорта?

(В правильном по существу ответе должно быть перечислено, как минимум, два разных вида транспорта).

17. Чем отличается старый человек от молодого?

(Правильный ответ должен содержать в себе хотя бы два су щественных признака, отличающих старых людей от молодых).

18. Для чего люди занимаются физкультурой и спортом?

(Правильные возможные ответы — для поддержания своего здоровья; для того, чтобы быть сильными, стройными и красивыми; для того, чтобы добиваться спортивных успехов, выигрывать соревнования).

19. Почему считается плохо, если кто-нибудь не хочет работать?

(Возможные правильные ответы — потому, что все люди должны работать, иначе нельзя будет жить нормально; потому, что за данного человека вынуждены будут работать другие люди; потому, что в противном случае нельзя будет иметь нужные вещи, продукты питания, жилище и т.п.)

20. Для чего на письмо необходимо наклеивать марку?

(Правильный ответ: марка — это знак уплаты отправителем стоимости пересылки почтового отправления).

Обработка результатов

За каждый правильный ответ на каждый из вопросов ребенок получает по 0,5 балла, так что максимальное количество баллов, которое он может получить в этой методике, равно 10.

Замечание. Правильными могут считаться не только те ответы, которые соответствуют приведенным примерам, но

и другие, достаточно разумные и отвечающие смыслу поставленного перед ребенком вопроса.

Описанная методика годится в основном для психодиагностики словесно-логического мышления детей, поступающих в школу. Вместе с оценкой способности делать умозаключения она дает более или менее полную картину, отражающую основные умственные операции, названные вначале.

Если у проводящего исследование нет полной уверенности в том, что ответ ребенка абсолютно правильный, и в то же самое время нельзя определенно сказать, что он неверный, то допускается ставить ребенку промежуточную оценку — 0,25 балла.

Прежде чем оценивать правильность того или иного ответа, надо убедиться в том, что ребенок правильно понял сам вопрос. Например, не все дети могут знать, что такое шлагбаум, не сразу понять смысл 19-го вопроса. Иногда дополнительного разъяснения требует даже слово «работать», потому что не все дошкольники по-настоящему знают, что это такое.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 **баллов** — высокий.
4-7 **баллов** — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 17. Формирование понятий

Методика представляет собой набор плоскостных фигур — квадратов, треугольников и кругов — трех разных цветов (красный, желтый, зеленый — возможны и другие их комбинации) и трех различных размеров (см. рис. 53, где эти фигуры показаны в контурных формах вместе с основными размерами). Признаки этих фигур: форма, цвет и величина — образуют трехбуквенные искусственные понятия, не имеющие смысла на родном языке ребенка. В данном эксперименте используются следующие искусственные понятия:



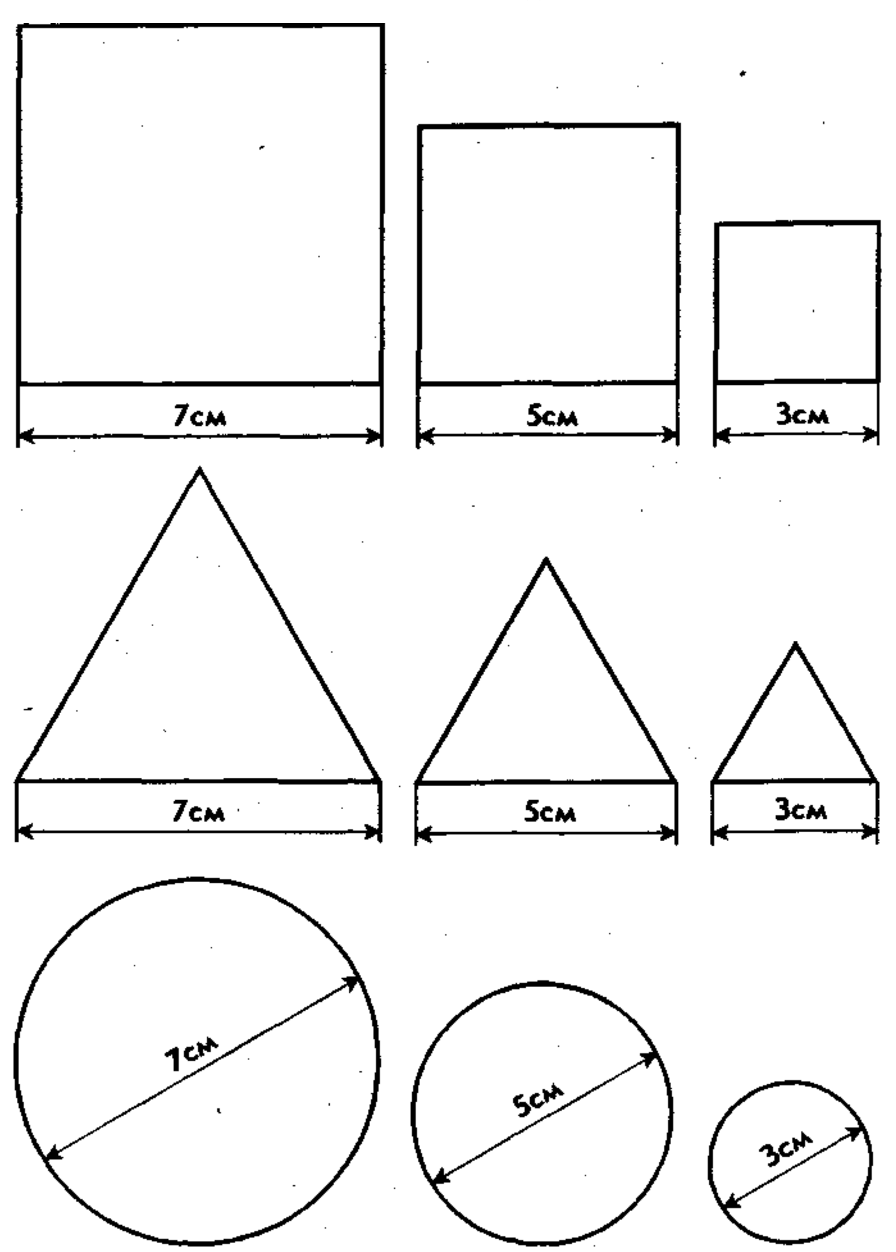


Рис. 53. Плоскостные фигуры к методике изучения процесса формирования понятий.

Понятия с одним признаком	Понятия с двумя признаками
биг — круглый	дис — красный и большой
каб — большой	буд — зеленый и большой
сур — красный	вар — желтый и маленький
цев — треугольный	роз — желтый и большой
бос — квадратный	веч — зеленый и маленький
див — средний	кир — красный и средний по размеру
лаг — зеленый	зум — желтый и средний по размеру
гур — маленький	куд — зеленый и средний по размеру
нич — желтый	сим — красный и маленький по размеру

Понятия с тремя признаками

мук — красный, треугольный, маленький
чар — красный, круглый, средний
бек — красный, квадратный, большой
вич — зеленый, треугольный, маленький
сев — зеленый, круглый, средний
бал — зеленый, квадратный, большой
нур — желтый, треугольный, маленький
гон — желтый, круглый, средний
сов — желтый, средний, круглый

Как видно из приведенных выше списков, в предложенные искусственные понятия входят от одного до трех различных признаков. Фигуры соответствующего размера, формы и цвета (всего 27 фигур с разными признаками) вырезаются из цветной бумаги и наклеиваются на квадратные картонные карточки размером 8х8 см.

Перед ребенком в произвольном порядке рядом друг с другом раскладываются карточки с цветными фигурами на них таким образом, чтобы все эти карточки ребенок мог одновременно видеть и изучать. Карточки можно разложить в три ряда по семь карточек в каждом, поместив шесть из них в неполный ряд.

По команде экспериментатора испытуемый в соответствии с полученным от экспериментатора заданием начинает искать

задуманное им понятие. Делая первый шаг на этом пути, он отбирает одну из карточек и кладет ее отдельно от других. Экспериментатор подтверждает или отрицает наличие искомого признака (признаков) понятия на отобранной испытуемым карточке, и тот продолжает поиск дальше до тех пор, пока не будут отобраны карточки, содержащие в себе все признаки искомого понятия. После того как экспериментатор подтвердит испытуемому данный факт, испытуемый должен дать определения соответствующему понятию, т.е. сказать, какие конкретные признаки в него входят.

Экспериментатор в начале исследования задумывает понятие, содержащее только один признак, затем — понятие, включающее два признака, и, наконец, понятие, содержащее в себе сразу три признака. Задумав понятие, экспериментатор сообщает испытуемому трехбуквенное название данного понятия и количество признаков, которое оно содержит. Испытуемому предлагается самостоятельно найти эти признаки, отобрав из предложенного набора карточек с фигурами те, которые содержат эти признаки, и назвать само понятие, определив его через найденные признаки.

Понятие, содержащее в себе только один из признаков — цвет, форму или величину, отбирается экспериментатором произвольно из верхнего списка; понятие, включающее два признака, — из среднего списка; понятие, включающее три признака, — из нижнего списка.

На решение испытуемым каждой из трех задач (поиск трех понятий, включающих в себя от одного до трех разных признаков) отводится по 3 минуты. Если за это время испытуемый не справится самостоятельно с задачей, то экспериментатор дает ему подсказку: сам отбирает одну из карточек, которая содержит искомый признак, и говорит: «На этой карточке есть нужный признак» (ребенок должен обнаружить этот признак и назвать без дальнейшей подсказки). Еще через минуту, если ребенок попрежнему не справляется с заданием, экспериментатор предлагает ему вторую подсказку: показывает еще одну карточку, содержащую искомый признак (или признаки). Наконец, если спустя 5 минут после начала выполнения очередного задания ребе-

нок так и не нашел все признаки и не дал словесное определение искомому понятию, то ему предлагается следующая задача того же самого типа. Если и с ней испытуемый не справится, то эксперимент прекращается.

В том случае, если ребенок справился с первым заданием (поиск и определение понятия с единственным признаком) самостоятельно или после подсказок экспериментатора, ему предлагается следующее, более сложное задание, связанное с поиском и определением понятия, содержащего два признака, и так далее. Более сложное задание, касающееся формирования понятий с большим числом признаков, дается ребенку только в том случае, если до этого он справился с выполнением менее сложного задания.

Оценка результатов

Оценка результатов психодиагностического эксперимента на формирование понятий производится следующим образом.

10 баллов ребенок получает в том случае, если он полностью самостоятельно, без подсказок со стороны экспериментатора, сумел за отведенное время с первой попытки решить все три задачи, т.е. нашел все признаки и дал определение трем понятиям, содержащим в себе от одного до трех разных признаков.

8-9 баллов ребенок получает тогда, когда за отведенное время он решил все три задачи, но ему для этого понадобилось более трех попыток, больше 9 мин. и одна-две подсказки.

6-7 баллов за выполнение данного задания ребенок получает в том случае, если ему понадобилось больше трех попыток и получить как минимум две-три подсказки при решении первой и второй задач, а с третьей он не справился даже после двух попыток и получения всех подсказок.

4-5 баллов соответствуют тому случаю, когда ребенок с трудом, больше чем за две попытки решил первые две задачи (поиск и определение понятий с одним и двумя признаками), а третью задачу не решил.

2-3 балла ребенок получает тогда, когда после двух попыток и подсказок он справился только с первой задачей, а вторую и третью не решил.

0-1 балл — тот случай, когда после всех попыток и подсказок ребенок не смог решить ни одной задачи.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла —низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 18. «Умение считать в уме»

С помощью данной методики проверяется способность ребенка производить умственные арифметические действия с числами и дробями разного типа: простыми и десятичными, а также со сложными, дробно-целыми числами. Если ребенка научили считать еще до поступления в школу, то данную методику можно применять, начиная с дошкольного возраста. В норме же она служит для оценки соответствующей способности у детей, уже обучающихся в школе.

Примеры на счет (табл. 6) предлагаются ребенку на слух в порядке их усложнения. Он должен как можно быстрее сосчитать в уме и дать устный ответ.

В таблице справа и слева приведены баллы, которыми оценивается правильное решение того или иного арифметического примера. Все примеры в таблице разделены на группы. Если из данной группы, включающей три примера, ребенок решил не менее двух примеров, то ему приписывается определенный балл. Группы примеров, оцениваемых соответствующим количеством баллов, отделены в таблице друг от друга отрезками горизонтальных линий. Между ними находятся те оценки, которые получает ребенок за правильное решение данных примеров.

Общее время, отводимое на выполнение всего задания (решение 48 примеров), равно 5 минутам. Задание заключается в том, чтобы за это время решить как можно больше примеров.

Таблица 6

Примеры для устного счёта к методике «Умение считать в уме»-

Оценка в баллах		Примеры (с порядковыми номерами и решениями)		Оценка в баллах	
0,8	0,1	1.5 + 2 = 7 2.4 +5 = 9 3.6-2 = 4	25.0,83 + 0,12=0,95 26.0,47 + 0,35 = 0,82 27.0,22-0,13 = 0,09	0,7	3,2
	0,2	4. 9 - 6 = 3 5.3 (2 = 6 6.2(4 = 8	28.0,87 - 0,43 = 0,44 29.0,22 (0,1 = 0,022 30.0,15 (0,2 = 0,03	0,8	
	0,2	7.9:3 = 3 6:2 = 3 9.10 + 6 = 16	31.0,21:0,1 = 2,1 8. 32.0,48:0,24 = 2,0 33.1/4 + 1/4 = 1/2	0,8	
	0,3	10.12 + 4=16 11.16-4=12 12.19 -7 = 12	34.1/4 + 2/4 = 3/4 35.3/5+1/8 = 29/40 36. 9/16 - 5/16 = 1/4	0,9	
1,6	0,3	13. 4 (3=12 (3 = 18 15.18:3 = 6	37.1/3 (1/3=1/9 14.6 38. 2/8 (3/8 = 3/32 39.4/5 :2/5 = 2,0	0,9	
	0,4	16.15: 5 = 3 17.25 + 32 = 57 18.41+23 = 64	40.5/16: 3/16 = 5/3 41.1/2 + 2/4=1,0 42.8/32 + 3/4=1,0	1,1	2,0
	0,4	19.43 - 17 = 26 20.67-21 = 46 21.16(5 = 80	43. 9/10 - 2/5 = 1/2 44. 9/16 - 3/4 = -3/16 45.2/6(1/2=1/6	1Д	
	0,5	22.22(4 = 88 23.48:12 = 4 24.84:14 = 6	46.3/16 (3/4 = 9/64 47.4/12:2/3=1/2 48.8/32:4/16=1	1,3	2,4

Правильные решения, данные в самих примерах, должны быть известны только экспериментатору и служат для него средством контроля решения, предложенного ребенком.

Сумма баллов, полученных ребенком за правильно решенные в течение 5 минут примеры, является тем показателем, который затем переводится в баллы по стандартизированной **10-балльной шкале.**

Выводы об уровне развития

7,7 балла и выше — очень высокий.

от 5,7 до 7,6 балла — высокий. **от 2,5 до 5,6 балла** — средний. от 0,9 до 2, 4 **балла** — низкий. **меньше 0,8 балла** — очень низкий.

Интерпретация полученных результатов производится следующим образом (приводимый пример касается учащихся IV классов средней школы; способы оценки умения считать в уме у детей других возрастов еще предстоит уточнить с учетом программы по математике, по которой они обучаются в школе).

Сумма баллов, находящаяся в пределах от 7,7 до **10,0,** считается очень хорошим результатом и свидетельствует о наличии у ребенка способностей к математике.

Сумма баллов в пределах от 5,7 до 7,6 рассматривается как хороший результат и говорит о средних способностях данного ребенка.

Сумма баллов, оказавшаяся в интервале **от 2,5 до 5,6 балла,** свидетельствует о наличии у данного ребенка слабых способностей к математике.

Сумма баллов, расположенная в пределах интервала от 0,9 до 2,4, является признаком том, что способности к усвоению математики у данного ребенка полностью отсутствуют.

Результат, **меньший 0,8 баллов,** является признаком серьезного отставания развития математического мышления у ребенка.

Методика 19. «Кубик Рубика»

Эта методика предназначена для диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления.

Пользуясь известным кубиком Рубика, ребенку задают разные по степени сложности практические задачи на работу с ним и предлагают их решить в условиях дефицита времени.

Ниже приведены описания девяти таких заданий, вслед за которыми в скобках указано количество баллов, которое получает ребенок, решив данную задачу за 1 мин. Всего на эксперимент отводится 9 мин (по минуте на задачу).

Замечание. Переходя от решения одной задачи к другой, каждый раз необходимо изменять цвета собираемых граней кубика Рубика.

Задание 1. На любой грани кубика собрать столбец или строку из трех квадратов одного цвета (0,3 балла).

Задание 2. На любой из граней кубика собрать-два столбца или две строки из квадратов одного и того же цвета (0,5 балла).

Задание 3. Собрать полностью одну грань кубика из квадратов одного и того же цвета, т.е. полный одноцветный квадрат, включающий в себя 9 малых квадратиков (0,7 балла).

Задание 4. Собрать полностью одну грань определенного цвета и к ней еще одну строку или один столбец из трех малых квадратиков на другой грани кубика (0,9 балла).

Задание 5. Собрать полностью одну грань кубика и в дополнение к ней еще два столбца или две строки того же самого цвета на какой-либо другой грани кубика (1,1 балла).

Задание 6. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета (1,3 балла).

Задание 7. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета и, кроме того, один столбец или одну строку того же самого цвета на третьей грани кубика (1,5 балла).

Задание 8. Собрать полностью две грани кубика и к ним еще две строки или два столбца такого же цвета на третьей грани кубика (1,7 балла).

Задание 9. Собрать полностью все три грани кубика одного и того же цвета (2,0 балла).

Оценка результатов

Оценка результатов работы с этой методикой производится следующим способом. Если число баллов, набранных ребенком, **равно 10,** то его наглядно-действенное мышление считается очень высоко развитым.

Если в процессе решения всех задач ребенок за отведенное время в сумме набрал **от 4,8 до 8,0 баллов,** то его мышление считается высокоразвитым.

Если общая сумма баллов, набранных ребенком, оказалась в пределах **от 1,5 до 3,5 баллов,** то его наглядно-действенное мышление рассматривается как среднеразвитое, а сам он — подготовленным к обучению в школе.

Если общая сумма баллов, набранных ребенком, не превысила 0,8 балла, то его наглядно-действенное мышление считается слаборазвитым, а сам он по данному параметру не готов к обучению в школе.

Методика 20. «Матрица Равена»

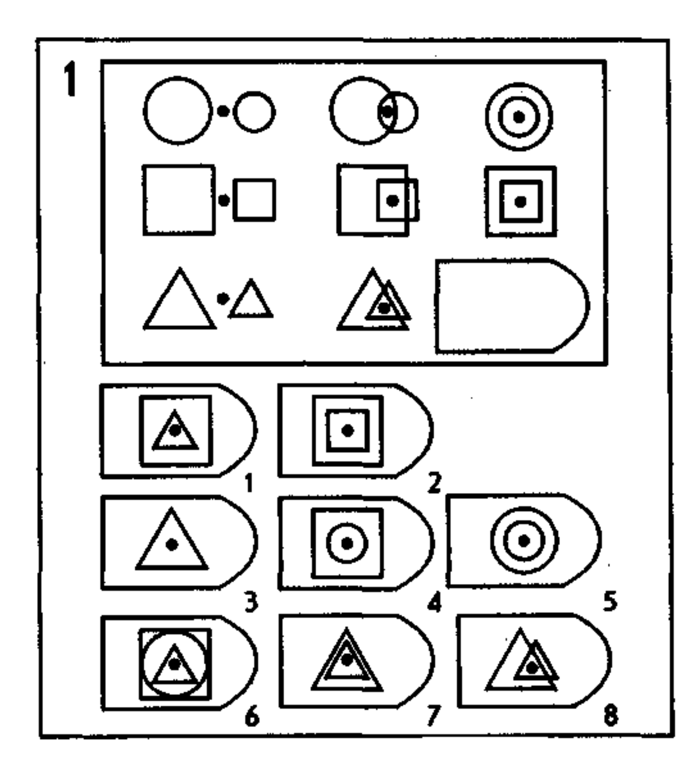
Эта методика предназначается для оценивания наглядно-образного мышления у младшего школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.

Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена (см. рис. 54 А, Б, В, Г, Д).

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц, а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решения. Каждая правильно, решенная матрица оценивается в 1 балл[1].

[1] Правильные, решения всех десяти матриц следующие (первая из приводимых ниже пар цифруказывает на номер матрицы, а вторая — на правильный ответ [номер выбираемого флажка]): 1 — 7,2 — 6,3 — 6,4 — 1,5 — 2,6 — 5,7 — 6, 8-1,9-3,10-5.



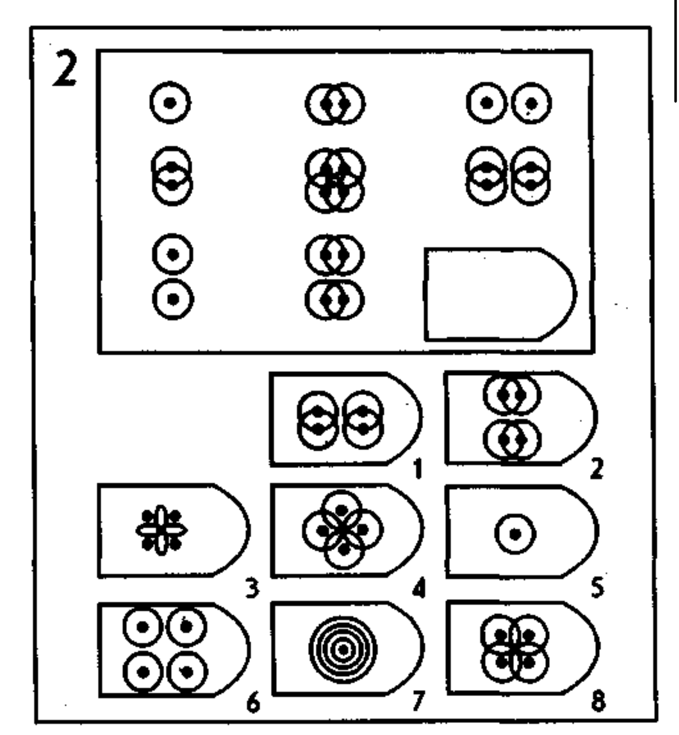
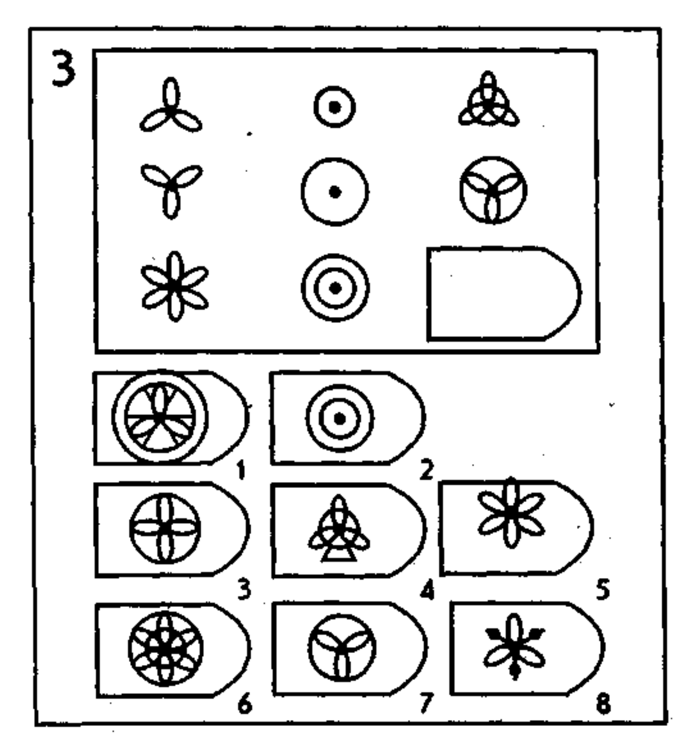


Рис. 54 А. Задания к методике «Матрицы Равена».



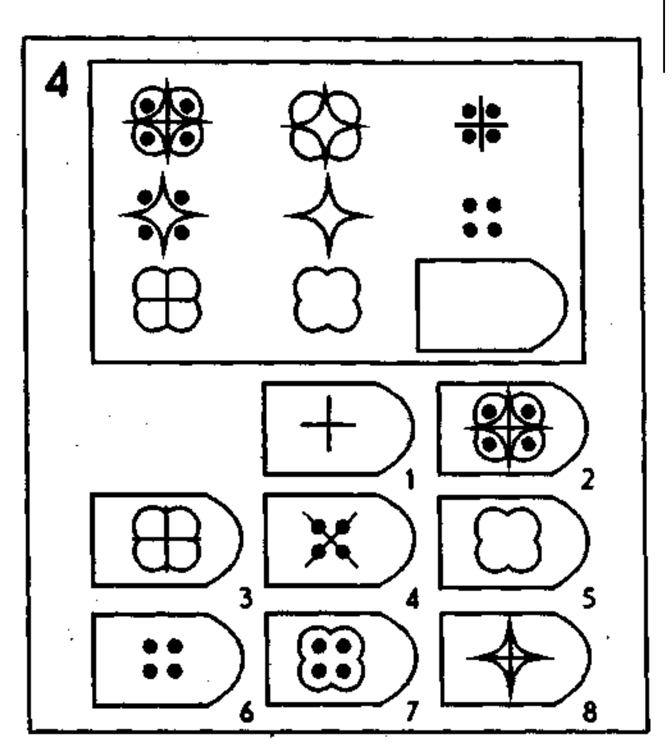
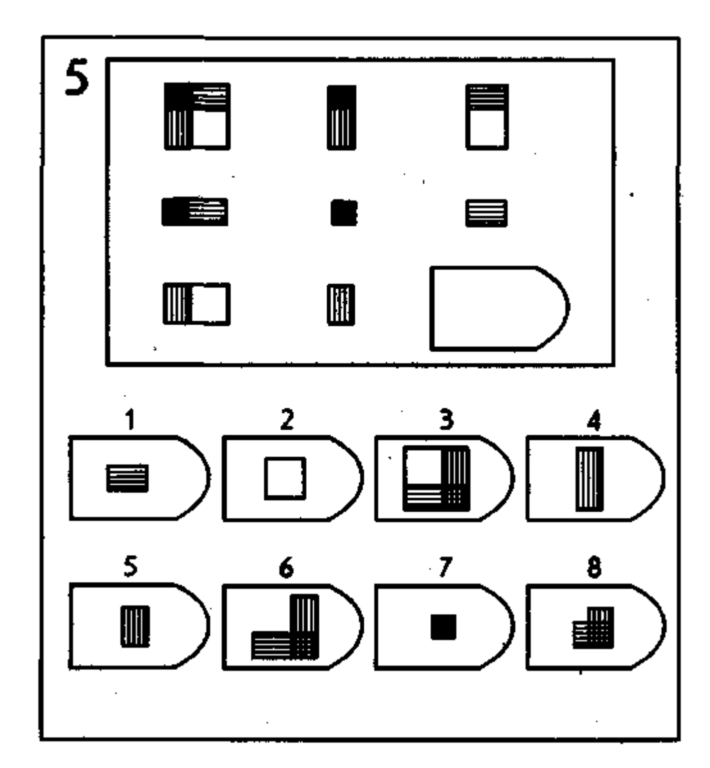


Рис. 54 Б. Продолжение.



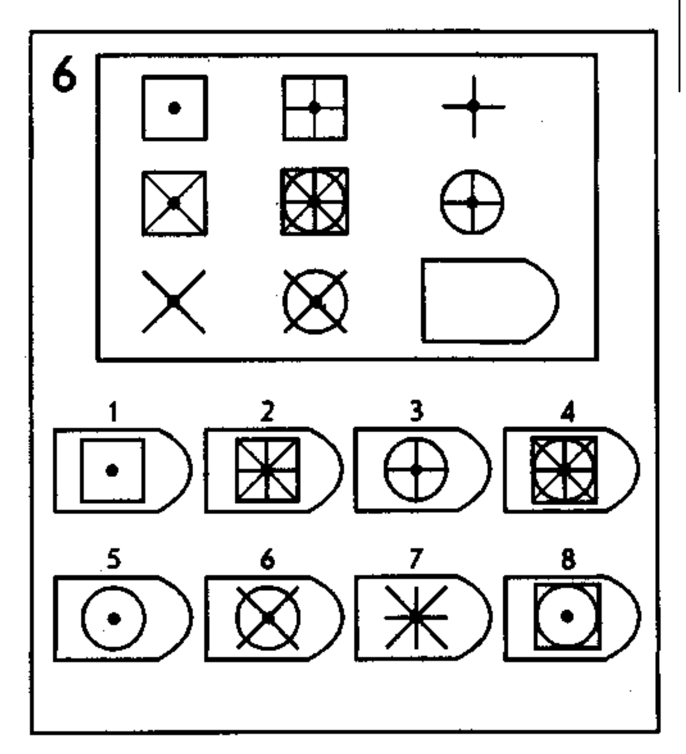
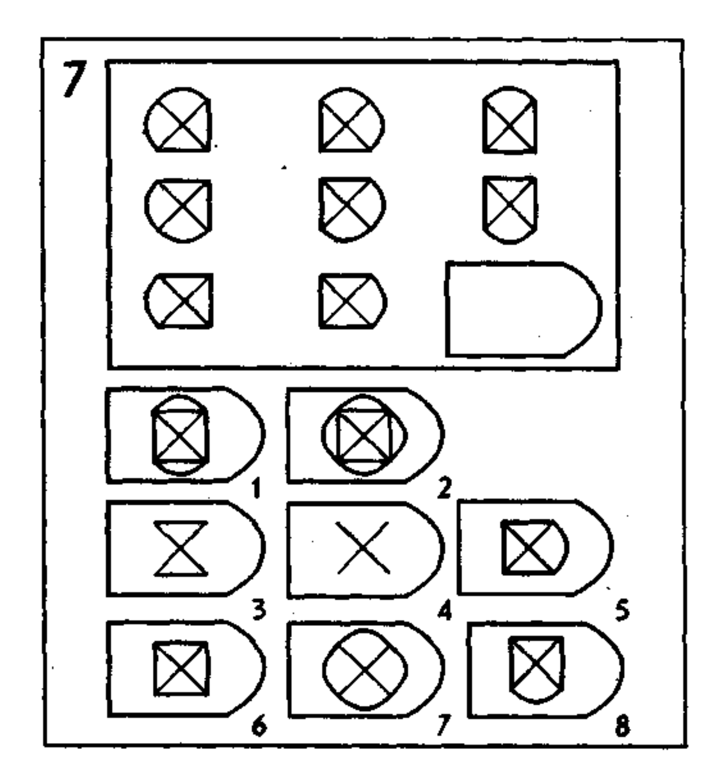


Рис. 54 В. Продолжение.



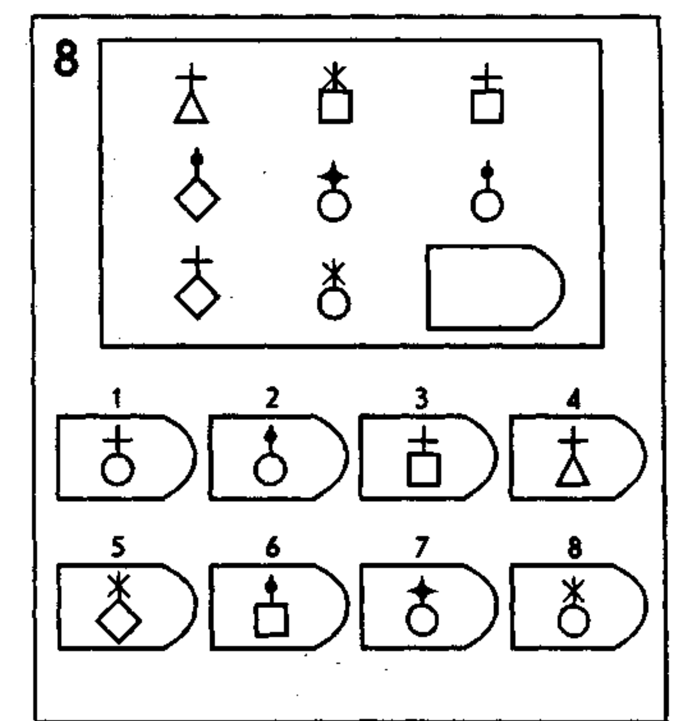
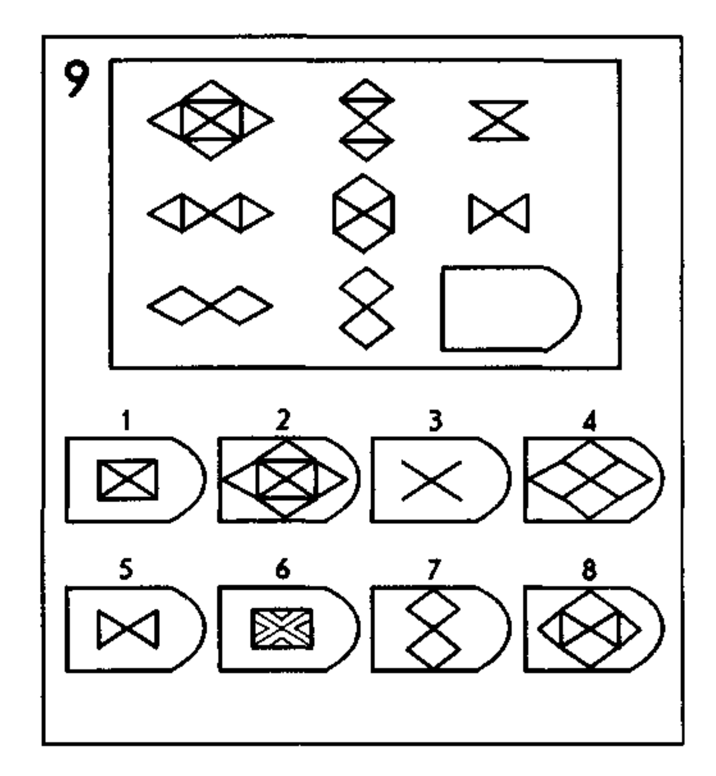


Рис.54 Г. Продолжение.



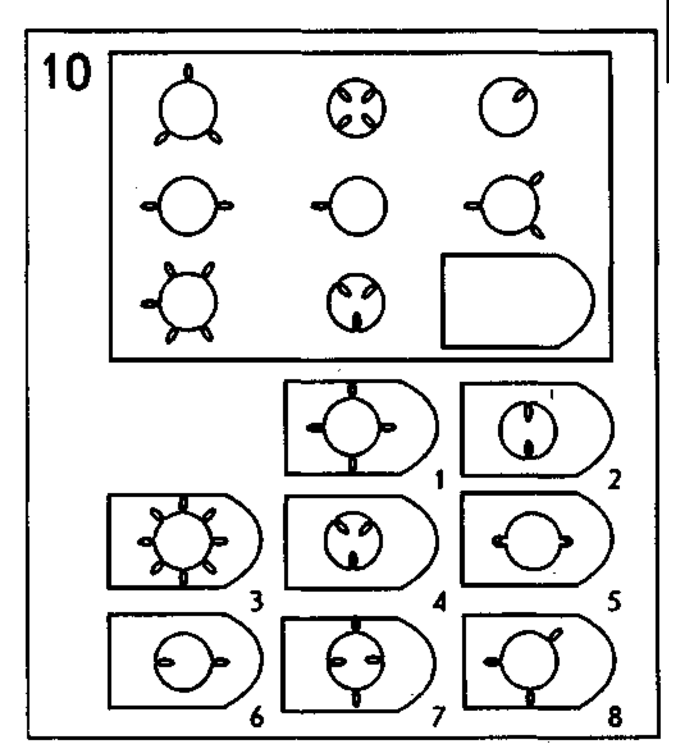


Рис. 54 Д. Продолжение.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Речь у детей дошкольного и младшего школьного возрастов обычно развивается параллельно с совершенствованием мышления, особенно словесно-логического, поэтому, когда проводится психодиагностика развития мышления, она частично затрагивает речь, и наоборот: когда изучается речь ребенка, то в получаемых показателях не может не отразиться уровень развития мышления. Однако в младшем школьном возрасте речь необходимо все же выделять и оценивать отдельно от мышления, причем ее диагностика может быть двоякой: лингвистической и психологической. В первом случае выделяются и оцениваются те признаки речи, которые соответствуют ее лингвистическому анализу, в том числе лексика, грамматика, стилистика, фонетика и т.п. Во втором случае изучению подлежит в основном то, как ребенок пользуется речью для управления своими познавательными процессами, для регуляции поведения и общения с окружающими людьми.

Полностью разделить лингвистический и психологический виды анализа речи на практике так же невозможно, как отдельно провести психодиагностику мышления и речи. Дело здесь в том, что речь человека в ее практическом виде содержит в себе как языковое (лингвистическое), так и человеческое (личностное, психологическое) начала.

В силу сказанного следующие далее методики психодиагностики речи необходимо рассматривать как такие, которые позволяют получить комбинированную, психолингвистическую ин-

формацию о соответствующем познавательном процессе, включая определения понятий (в данном случае в отличие от исследования мышления обращается внимание на владение словом при выражении мысли, а не на саму мысль), пассивного и активного словарного запасов ребенка.

Методика 21. Определение понятий

В этой методике ребенку предлагают следующие наборы слов:

1. Велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.
2. Самолет, кнопка, книжка, плащ, перья, друг, двигаться, объединять, бить, тупой.
3. Автомобиль, шуруп, журнал, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий.
4. Автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, складывать, толкать, режущий.
5. Мотоцикл, прищепка, афиша, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, ударять, шершавый.

Перед началом диагностики ребенку предлагается следующая инструкция:

«Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например слово "велосипед". Как бы ты объяснил это?»

Далее ребенку предлагается дать определения последовательности слов, выбранной наугад из пяти предложенных наборов, к примеру, такой: автомобиль, гвоздь, газета, зонтик, чешуя, герой, связывать, щипать, шершавый, вертеться. За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова, отводится по 30 сек. Если в течение этого времени ребенок не смог дать определение предложенного слова, то экспериментатор оставляет его и зачитывает следующее по порядку слово.

Замечания. 1. Дети могут сами читать стимульные слова, если умеют это делать и если чтение не вызывает у них

затруднений. Во всех остальных случаях экспериментатор сам читает ребенку слова.

2. Перед тем как ребенок попытается дать определение слову, необходимо убедиться в том, что он понимает его. Это можно сделать с помощью следующего вопроса: «Знаешь ли ты это слово?» или «Понимаешь ли ты смысл этого слова?» Если получен со стороны ребенка утвердительный ответ, та после этого экспериментатор предлагает ребенку самостоятельно дать определение этого слова и засекает отводимое на это время.

3. Если предложенное ребенком определение слова оказалось не вполне точным, то за данное определение ребенок получает промежуточную оценку — 0,5 балла. При совершенно неточном определении — 0 баллов.

Оценка результатов

Максимальное количество баллов, которое может ребенок получить за выполнение этого задания, равно 10, минимальное — 0. В итоге проведения эксперимента подсчитывается сумма баллов, полученных ребенком за определения всех 10 слов из выбранного набора. При повторном проведении психодиагностики одного и того же ребенка при помощи данной методики рекомендуется пользоваться разными наборами слов, так как ранее данные определения могут запоминаться и затем воспроизводиться по памяти.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 **балл** — очень низкий.

Методика 22. Выяснение пассивного словарного запаса

В этой методике в качестве стимульного материала ребенку предлагаются те же самые пять наборов слов по десять слов в каждом, которые были использованы в только что описанной методике. Процедура проведения данной методики состоит в следующем. Ребенку зачитывается первое слово из первого ряда — «велосипед» и предлагается из следующих рядов выбрать слова, подходящие к нему по смыслу, составляющие с данным словом единую группу, определяемую одним понятием. Каждый последующий набор слов медленно зачитывается ребенку с интервалом между каждым произносимым словом в 1 сек. Во время прослушивания ряда ребенок должен указать то слово из этого ряда, которое по смыслу подходит к уже услышанному. Например, если он ранее услышал слово «велосипед», то из второго ряда должен будет выбрать слово «самолет», составляющее с первым понятие «виды транспорта» или «средства передвижения». Далее последовательно из следующих наборов он должен будет выбрать слова «автомобиль», «автобус» и «мотоцикл». Если с первого раза, т.е. после первого прочтения очередного ряда ребенок не сумел отыскать нужное слово, то разрешается прочесть ему этот ряд еще раз, но в более быстром темпе. Если же после первого прослушивания ребенок сделал свой выбор, но этот выбор оказался неправильным, экспериментатор фиксирует ошибку и читает следующий ряд.

Как только для поиска нужных слов ребенку прочитаны все четыре ряда, -исследователь переходит ко второму слову первого ряда и повторяет эту процедуру до тех пор, пока ребенок не предпримет попыток отыскать все слова из последующих рядов, подходящие ко всем словам из первого ряда. **Замечание.** Перед прочтением второго и последующих рядов слов экспериментатор должен напомнить ребенку найденные слова, чтобы он не забывал смысл искомых слов. Например, если к началу прочтения четвертого ряда в ответ на слово-стимул из первого ряда «велосипед» ребенок уже сумел отыскать во втором и в третьем рядах слова «самолет» и «автомобиль»,

то перед началом чтения ему четвертого ряда экспериментатор должен сказать ребенку примерно следующее: «Итак, мы с тобой уже нашли слова "велосипед", "самолет" и "автомобиль", которые имеют общий смысл. Помни о нем, когда я буду читать тебе следующий ряд слов, и как только ты в нем услышишь такое же по смыслу слово, сразу же скажи об этом».

Оценка результатов

Если ребенок правильно нашел значения от 40 до 50 слов, то он в итоге получает **10 баллов.**

Если ребенку удалось правильно отыскать значения от 30 до 40 слов, то ему начисляется **8-9 баллов.**

Если ребенок смог правильно найти значение от 20 до 30 слов, то он получает **6-7 баллов.**

Если в ходе эксперимента ребенок правильно объединил в группы от 10 до 20 слов, то его итоговый показатель в баллах будет **равен 4-5.**

Наконец, если ребенку удалось объединить по смыслу меньше чем 10 слов, то его оценка в баллах будет составлять **не более 3.**

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
0—3 **балла** — низкий.

Методика 23. Определение активного словарного запаса

Ребенку предлагается любая картинка, на которой изображены люди и различные предметы (например, такая, которая изображена на рис. 55). Его просят в течение 5 минут как можно подробнее рассказать о том, что изображено и что происходит на этой картинке.



Рис. 55. Примерная картинка к методике, предназначенной для определения активного словарного запаса ребёнка младшего школьного возраста.

Речь ребенка фиксируется в специальном протоколе, форма которого приводится в таблице 7, и затем анализируется.

Таблица 7 **Форма протокола к методике оценки активного словарного запаса младшего школьника**

п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребенком
1	Существительные	
2	Глаголы	
3	Причастия	
4	Деепричастия	
5	Прилагательные в начальной форме	
6	Прилагательные в сравнительной степени	
7	Прилагательные в превосходной степени	
8	Союзы	
9	Предлоги	
10	Частицы	
11	Однородные члены предложения	
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	

В этом протоколе отмечается частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вводных конструкций, что свидетельствует об уровне развития его речи. Во время проведения психодиагностического эксперимента все эти признаки, включенные в форму протокола, отмечаются в его правой части.

Оценка результатов

10 баллов ребенок получает в том случае, если в его речи (рассказе по картинке) встречаются не менее 10 из перечисленных в протоколе признаков.

В **8-9 баллов** его речь оценивается тогда, когда в ней обнаруживается не менее 8-9 разных протокольных признаков.

6-7 баллов за свою речь ребенок зарабатывает при наличии 6-7 разных признаков.

Оценка в **4-5 баллов** ему дается за присутствие в речи 4-5 разных признаков.

2-3 балла — в речи присутствуют 2-3 признака.

0-1 балл — рассказа нет или в нем имеются 1-2 слова, представляющие собой одну-единственную часть речи.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень **низкий.**

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Специальных методов изучения личности и межличностных отношений младших школьников, как и дошкольников, не так уж много, во всяком случае гораздо меньше, чем аналогичных психодиагностических методов для взрослых, подростков и юношей. Однако потребность в точной личностной и коммуникативной диагностике детей этого возраста не меньше, чем в диагностике более старших детей, а если речь идет о сфере образования — то даже больше, так как становление личности и межличностных отношений — это одна из задач образования.

При проведении личностной и межличностной психодиагностики детей младшего школьного возраста возникают проблемы, близкие к тем, которые мы уже обсуждали в соответствующем разделе предыдущей главы. Младшие школьники, особенно учащиеся первых двух классов, по своей психологии и поведению еще очень похожи на старших дошкольников.

Тем не менее психологи располагают определенной совокупностью достаточно валидных и надежных методик психодиагностики личности и межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Многие из этих методик представляют собой адаптированные применительно к детям данного возраста тесты для взрослых, другие созданы и применяются только по отношению к детям младшего школьного возраста. Одним из специальных детских тестов личностного плана является, например, уже описанный нами в предыдущей главе тест для психодиагностики мотивации достижения успехов. Он применим и для младших школьников, хотя в двух старших классах начальной школы вполне можно использовать проективный тест изменения этой же потребности, предназначенный для взрослых и основанный на Тематическом Апперцептивном Тесте Г. Маррея.

Методика 24. Изучение мотивации достижения успехов

Полное описание данной методики содержится в третьем разделе седьмой главы книги. Добавим к этому некоторые рекомендации, касающиеся сбора и систематизации экспериментальных данных.

Для облегчения проведения анализа графических изображений рекомендуется воспользоваться следующей таблицей, где представлены признаки, выделяемые в ходе анализа, и оценки этих признаков в баллах (табл. 8).

В эту таблицу-протокол в соответствующую графу и строку вносятся все отмечаемые в рисунке ребенка детали. По окончании анализа подсчитывается количество плюсов и минусов и производится их алгебраическая суммация. В результате получают количественный показатель степени развитости у детей мотивации достижения успехов (если сумма оказалась положительной)

Таблица 8

Табличный протокол к методике для оценки уровня развития мотивации достижения успехов у младших школьников

Код признака по тексту методики	Оцениваемый признак	Дополнительная характеристика признака (знак оценки)	
		Отдельный (плюс)	Смешанный (минус)
1.1 1.2 1.3 1.4-5 1.6 1.7-8 II **III** IV V	Одиночные линии Параллельные линии Зигзагообразные линии или волнистые линии Геометрические фигуры Кольцеобразные линии Точки Неиспользованное пространство Диагональные конфигурации Множественные волнообразные линии S-образные линии		

или мотивации избегания неудач (если сумма оказалась отрицательной).

Замечания к таблице

Графы 3 и 4 в этой таблице имеют двойное наименование **и** двойное функциональное значение. Если оцениваемая деталь изображения может быть как одиночной (дискретной), так и соединенной с другими (смешанной), то указанные графы протокола используются, соответственно, для дифференцированной знаковой оценки деталей изображения по данному критерию. Эти же графы можно использовать для того, чтобы проставлять в них соответствующие оценки (если оцениваемая деталь изображения подобным образом не классифицируется).

Оценка результатов и выводы об уровне развития

Поскольку данная методика в нашей стране для психодиагностики детей дошкольного и младшего школьного возраста

применялась мало, для нее заранее, на основе опыта и интуитивных соображений трудно установить приемлемые нормы и предложить некоторую стандартизированную десятибалльную шкалу оценки. То же самое относится к возможности определенных суждений об уровне развития мотивации достижения или мотивации избегания неудачи у детей. Вместе с тем кое-какие выводы о состоянии мотивации ребенка можно сделать и в отсутствие установленных тестовых норм. Обсудим их.

В практике применения этой методики могут встретиться четыре типичных случая сочетания величин потребности в достижении успехов (положительные баллы) и потребности избегания неудач (отрицательные баллы).

1-й случай. Обе потребности достаточно сильно развиты. Этому случаю соответствует значительное количество как положительных, так и отрицательных баллов, набранных ребенком в результате анализа его изображений (как правило, много тех и других). Здесь мы можем констатировать наличие выраженного конфликта между двумя противоположно направленными и достаточно сильными мотивационными тенденциями: стремлением к успехам и боязнью неудач. Ребенку, которому свойствен этот конфликт мотивов, будет трудно принимать решения в социальных ситуациях, связанных с возможными успехами или не менее вероятными неудачами. Он будет сильно эмоционально переживать такие ситуации, проявляя при этом нерешительность в действиях.

2-й случай. Обе потребности — стремление к успехам и боязнь неудач — у ребенка относительно слабо развиты. В этом случае в соответствующих социальных ситуациях какие-либо выраженные эмоциональные переживания у него будут, скорее всего, отсутствовать, и к своим успехам, равно как и к неудачам, он будет относиться безразлично.

3-й случай. Потребность в достижении успехов развита у ребенка в гораздо большей степени, чем боязнь неудач. Такой ребенок будет постоянно стремиться брать на себя трудные задания, рисковать, соревноваться с другими людьми, демонстрировать свои достижения, не обращать особого внимания на неудачи и ожидать положительной оценки со стороны окружающих

людей. У него, скорее всего, обнаружатся завышенный уровень притязаний, неадекватная, завышенная самооценка и сравнительно низкая тревожность, сопровождаемые некритичностью в оценке своих поступков.

4-й случай. Боязнь неудачи достаточно сильно развита и очевидно преобладает над стремлением к успехам. Такой ребенок будет вести себя противоположным образом по сравнению с тем, который был описан в третьем случае. Он, напротив, чаще всего будет стремиться брать на себя простые задачи, сильно переживать по поводу своих неудач и гораздо меньше внимания обращать на успехи. Вероятнее всего, у него обнаружатся заниженный уровень притязаний, неадекватная, заниженная самооценка и повышенный уровень личностной тревожности.

Методика 25. Детский вариант личностного теста Р. Кеттела

Данная методика в отличие от предыдущей, являющейся оригинальной и специально разработанной для детей дошкольного и младшего школьного возраста, представляет собой модификацию, адаптацию применительно к детям известного взрослого варианта 16-факторного личностного теста Р. Кеттела.

Описание теста

Тест включает в себя 12 шкал, соответствующих основным чертам личности ребенка. Каждая черта (фактор) может быть как положительной, так и отрицательной, например: «интеллектуальная развитость — интеллектуальная неразвитость», причем полная шкала оценки от минимального до максимального пункта составляет 10 баллов со средним значением 5,5 балла.

Ниже приводится описание 11 личностных черт[1]. В методике принято выделять три уровня развития разных черт личнос-

[1] Двенадцатая черта — «интеллектуальная развитость» — исключена по той причине, что, во-первых, для оценки интеллекта в комплексе имеются специальные методики, во-вторых, путём нескольких вопросов-задач оценить уровень развития мышления ребёнка нельзя.

ти: низкий (от 1 до 3 баллов), средний (от 4 до 7 баллов) и высокий (от 8 до 10 баллов). При описаниях разных личностных черт выделяются и представляются только два крайних полюса их развития: высокий и низкий. Указываются соответствующие им количественные оценки по принятой шкале и дается краткое качественное описание. Названия большинства черт личности односложны в том смысле, что в них, как правило, не называется противоположный полюс шкалы, соответственно положительный или отрицательный. Он подразумевается, а там, где это необходимо, представляется в отдельной, собственной формулировке. Так, например, первая из черт личности названа «экстраверсия». Предполагается, что противоположная ей черта, также оцениваемая при помощи этой же шкалы, — интроверсия, и она имеет место тогда, когда экстраверсия у ребенка относительно слабо развита.

Черта I. Экстраверсия

Высокие баллы по соответствующей шкале — **8-10 баллов** — характеризуют ребенка как открытого, доброжелательного, общительного, участливого, внимательного к людям.

Низкие баллы по этой же шкале представляют его как замкнутого, недоверчивого, обособленного, равнодушного к окружающим — **от 1 до 3 баллов.**

Ребенок с высокой оценкой по данной шкале характеризуется как эмоциональный, с доминированием положительных эмоций, веселый и общительный. Ребенок с низкой оценкой той же самой черты личности представляется недоверчивым, обидчивым, неспособным скрывать свои отрицательные эмоции, строить взаимоотношения с окружающими людьми на положительной основе. В его поведении часто наблюдаются эгоцентризм, упрямство.

Черта II. Уверенность в себе

Ребенок с высокими баллами по данной шкале **(8-10 баллов)** характеризуется как уверенный в себе, с низкой тревожностью.

Ребенок с низкими баллами по данной шкале — **от** 1 до 3 — характеризуется как неуверенный в себе, легко ранимый.

Низкие значения данной черты личности обычно отмечаются у детей, которые эмоционально остро реагируют на свои неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению с большинством сверстников, плохо контролируют свои эмоции, испытывают психологические и поведенческие трудности в приспособлении к новой обстановке, условиям жизни. Высокие значения по данной шкале, напротив, отмечаются у хорошо социально адаптированных детей.

Черта III. Эмоциональная невозбудимость

Дети с высокой оценкой по данной шкале — **8-10 баллов** — характеризуются как нетерпеливые, легко возбудимые, реактивные.

Дети, имеющие сравнительно низкие оценки — **от 1 до 3 баллов,** представляются сдержанными, невозбудимыми и флегматичными, чаще всего спокойными.

Для детей с повышенной возбудимостью характерны неустойчивость внимания, повышенная двигательная активность. Низкая оценка по данному качеству личности рассматривается как признак эмоциональной уравновешенности, сдержанности.

Черта IV. Независимость

Ребенок с высокими значениями по данной шкале — **8-10 баллов** — является независимым, настойчивым, стремящимся доминировать над окружающими людьми, ни в чем не уступать им.

Ребенок, имеющий низкие показатели — **1-3 балла,** напротив, проявляет склонность к риску, беспечность.

Черта V. Благоразумие

Высокие показатели по данной шкале **(8-10 баллов)** говорят о благоразумии, рассудительности ребенка, его серьезности и осторожности.

Низкие показатели, напротив, свидетельствуют о склонности к риску, беспечности **(1-3 балла).**

Дети, имеющие низкую оценку по этой черте личности, отличаются авантюризмом, безответственностью, переоценкой сво-

их возможностей и чрезмерным, неоправданным оптимизмом. Дети, обладающие высокой оценкой, ведут себя разумно, взвешенно, стараются не рисковать там, где можно избежать риска и действовать наверняка.

Черта VI. Добросовестность

Высокие значения по данной шкале — **8-10 баллов** — свидетельствуют о добросовестности, исполнительности, ответственности ребенка.

Низкие показатели по этой же шкале — **1-3 балла** — являются признаком недобросовестности, безответственности.

Эта черта личности отражает то, как ребенок воспринимает и выполняет принятые и одобренные большинством людей правила и нормы поведения. Низкие оценки обычно имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. На положительном полюсе по степени развитости данной личностной черты концентрируются дети с высокоразвитым чувством ответственности, добросовестные, целеустремленные, аккуратные.

Черта VII. Смелость

Высокие значения — **8-10 баллов** — имеют смелые, решительные дети. Низкие значения — **1-3 балла** — имеют дети робкие и застенчивые, нерешительные в своих действиях и поступках.

Черта VIII. Практичность

Высокие баллы по данной шкале — **8-10 баллов** — свидетельствуют о непрактичности, мечтательности, нереалистичности ребенка.

Низкие баллы по этой же шкале — **1-3 балла,** напротив, являются признаком реалистичности, практичности, умения полагаться на себя. Такой ребенок часто ведет себя как самостоятельный и независимый, в то время как ребенок, имеющий высокие баллы, выступает как слишком сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке, подверженный влияниям среды.

Черта IX. Оптимизм

Ребенок, имеющий высокую оценку — **8-10 баллов,** по данной шкале легко выводится из состояния душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение.

Ребенок с низкой оценкой — **1-3 балла** — обычно спокоен и редко расстраивается.

Черта X. Самоконтроль

Высокие баллы **(8-10)** по данной шкале свидетельствуют о хорошей социальной приспособленности и умении контролировать свое поведение.

Низкие баллы (1 -3) по этой же черте личности являются признаком неумения контролировать свое поведение.

Черта XI. Невозмутимость

Ребенок с высокими значениями **(8-10 баллов)** по данной шкале отличается повышенной нервной напряженностью.

Ребенок с низкой оценкой (1-3 **балла),** как правило, спокоен и невозмутим.

Вопросник по детскому варианту теста Кеттела содержит 110 суждений, которые касаются различных сторон жизни ребенка и его взаимодействия с другими людьми. В них имеются прямые и косвенные вопросы, относящиеся к самой личности испытуемого, включая его социальные установки, самооценку и ряд других качеств.

К каждому вопросу теста даются на выбор два ответа, вернее — два возможных альтернативных суждения, с одним из которых опрашиваемый должен выразить свое согласие, отклонив другое.

Вопросник разделен на две части по 55 суждений-вопросов в каждой. Все одиннадцать шкал вопросника содержат по 10 суждений (5 в каждой части), и значимый ответ на каждое суждение оценивается в 1 балл. Сумма баллов, полученных по каждой шкале, с помощью соответствующих таблиц переводится в оценки по 10-балльной шкале.

Крайние оценки — 1 и 10 баллов — на практике встречаются редко и представляют собой экстремальные, чрезмерно акцентуированные черты личности.

Психодиагностику по данной методике можно проводить как индивидуальным, так и групповым способом. Для проведения групповой психодиагностики детям, каждому в отдельности, раздаются приводимые далее в тексте списки суждений, для мальчиков — одни, для девочек — другие, а также специальные бланки для ответов на эти суждения (см. табл. 9 А, Б).

Перед началом обследования испытуемые получают следующую инструкцию:

«Дорогие ребята! Мы с помощью данной методики проводим изучение вашего характера и для этого предлагаем вам ответить на ряд вопросов. Они имеются перед вами (при начале группового обследования) или будут вам зачитаны (перед индивидуальным обследованием). На эти вопросы не существует «правильных» или «неправильных» ответов, все они с точки зрения ценности одинаковые. Каждый из вас должен будет выбрать для себя наиболее подходящий ответ. Все вопросы состоят из двух частей, разделенных Союзом «или». Познакомившись с вопросом, вы должны будете выбрать ответ, который вам больше всего подходит. В опросном листе против номера каждого вопроса имеется два квадратика, соответствующие левой части суждения (всему, что расположено до союза «или») и его правой части (всему, что располагается после союза «или»). Поставьте, пожалуйста, крестик (() в том из квадратиков, который по расположению соответствует выбранному вами ответу, т.е. справа или слева. В некоторых вопросах может не быть ответов, точно подходящих для вас. Тогда нужно немного подумать и все же выбрать из двух возможных тот ответ, который больше для вас подходит. Пропускать вопросы или не выбирать один из двух предложенных ответов не разрешается».

Текст личностного опросника Кеттела для мальчиков

Часть 1

1. Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями.	или	Ты долго выполняешь свои домашние задания.
2. Если над тобой подшутили, ты сердишься.	или	Если над тобой подшутили, то ты смеешься над шуткой вместе с шутником.
3. Ты уверен, что почти всё сам можешь сделать как надо.	или	Ты убеждён, что сам можешь справиться лишь с некоторыми заданиями.
4. Ты часто совершаешь ошибки.	или	Ты почти никогда не делаешь ошибок.
5. У тебя много друзей.	или	У тебя мало друзей.
6. Другие мальчики умеют делать больше, чем ты.	или	Ты можешь сделать столько же, как и другие мальчики.
7. Ты всегда хорошо запоминаешь имена людей.	или	Случается, что ты забываешь имена людей.
8. Ты много читаешь.	или	Большинство ребят читает больше, чем ты.
9. Когда учитель выбирает другого мальчика для выполнения работы, которую ты хотел бы сделать сам, тебе становится обидно.	или	Когда учитель выбирает другого мальчика для того, чтобы сделать работу, которую ты сам бы хотел сделать, то ты быстро забываешь об этом и не обижаешься.
10. Ты считаешь, что все твои выдумки, идеи правильные.	**или**	Ты не уверен в том, что все твои выдумки, идеи хорошие.
11. Ты обычно молчаливый.	или	Ты обычно много говоришь.
12. Если мама на тебя сердится, то она неправа.	или	Если мама на тебя сердится, то у тебя возникает ощущение, что ты что-то сделал не так.

13. Тебе больше бы понравилось заниматься с книгами в библиотеке.	или	Тебе больше понравилось бы быть капитаном дальнего плавания.
14. Ты можешь вечером долго сидеть спокойно.	или	Ты не можешь вечером долго сидеть спокойно и начинаешь ёрзать.
15. Если ребята беседуют о каком-то месте, которое и ты хорошо знаешь, то ты тоже вступаешь в разговор и начинаешь рассказывать о нём что-нибудь.	или	Если ребята беседуют о том месте, которое тебе также хорошо знакомо, то ты не вступаешь в разговор и ждёшь, когда они закончат его.
16. Ты вполне смог бы стать космонавтом.	или	Ты думаешь, что стать космонавтом трудно и это дело не для тебя.
17. Твоя мама говорит, ты слишком беспокойный и шумный.	или	Твоя мама говорит, что ты спокойный и тихий.
18. Ты охотнее слушаешь, как говорят другие ребята.	или	Тебе больше нравится не слушать, а рассказывать самому.
19. В свободное время ты бы лучше почитал книгу.	или	В свободное время ты бы лучше поиграл в мяч.
20. Ты всегда осторожен в своих движениях.	или	Бывает, что, бегая, ты задеваешь людей и предметы.
21. Ты беспокоишься о том, что тебя могут наказать.	или	Тебя не волнует то, что тебя могут наказать.
22. Когда ты вырастешь, тебе больше понравилось бы строить дома.	или	Когда ты вырастешь, тебе больше хотелось бы стать лётчиком.
23. Учитель часто делает тебе замечания на уроках.	или	Учитель считает, что ты ведёшь себя на уроках так, как надо.
24. Когда твои друзья спорят о чём-то, то ты вмешиваешься в их спор.	или	Когда твои друзья спорят о чем-то, то ты обычно молчишь.

25. Когда другие в классе разговаривают и смеются, то ты в это время можешь спокойно заниматься.	или	Когда ты занимаешься, то вокруг должна быть тишина.
26. Ты часто слушаешь передачу «Новости» по телевидению.	или	Когда по телевидению начинают передавать новости, то тебе становится скучно и ты идёшь заниматься чем-то другим.
27. Тебя обижают взрослые.	или	Взрослые тебя хорошо понимают.
28. Там, где большое движение транспорта, ты спокойно переходишь улицу.	или	Ты немного волнуешься, переходя улицу в том месте, где оживлённое движение.
29. С тобой часто случаются большие неприятности.	или	С тобой редко бывают большие неприятности, чаще — мелкие, незначительные.
30. Если ты знаешь ответ на вопрос, то сразу же поднимаешь руку на уроке.	или	Если ты знаешь ответ на вопрос, то ждёшь, когда тебя спросят, а сам руку не поднимаешь.
31. Когда в классе появляется новичок, то ты знакомишься с ним сам и быстро.	или	Когда в классе появляется новичок, то ты к нему присматриваешься и знакомишься с ним не сразу.
32. Охотнее ты стал бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, такси).	или	С большим желанием ты стал бы врачом.
33. Ты часто огорчаешься, когда не сбывается то, на что ты рассчитываешь.	или	Ты редко огорчаешься, если не случается то, на что ты рассчитываешь.
34. Когда кто-то из товарищей по классу просит помочь во время контрольной работы, ты говоришь, чтобы он делал всё сам.	или	Когда кто-то просит о помощи во время контрольной работы, ты помогаешь, если не видит учитель.

35. Взрослые не обращают на тебя внимание и разговаривают между собой в твоём присутствии.	или	В твоём присутствии взрослые часто прекращают свой разговор и слушают тебя.
36. Если ты слышишь грустную историю, то слёзы сами собой появляются у тебя на глазах.	или	Если ты слышишь грустную историю, то она тебя не задевает.
37. Большинство твоих планов тебе удается осуществить.	или	Порой случается так, что то, что ты запланировал, не происходит.
38. Когда мама зовёт тебя домой, ты идёшь не сразу и ещё некоторое время продолжаешь играть.	или	Когда мама зовёт тебя домой, ты сразу прекращаешь игру и идёшь домой.
39. Можешь ли ты свободно встать, не стесняясь, в классе и что угодно рассказать.	или	Когда нужно что-нибудь рассказать всему классу, ты робеешь, смущаешься.
40. Понравилось бы тебе оставаться дома с маленькими детьми.	или	Тебе не понравилось бы оставаться дома с маленькими детьми.
41. Бывает так, что тебе грустно и одиноко.	или	Не бывает так, чтобы тебе было одиноко и грустно.
42. Уроки дома ты делаешь в разное время дня, когда как.	или	Уроки дома ты всегда делаешь строго в определённое время дня.
43. Тебе хорошо живётся.	или	Тебе живётся совсем не хорошо.
44. С большим удовольстви ем ты отправился бы за город полюбоваться кра сивой природой.	или	С большим удовольствием ты отправился бы на выставку современных машин.
45. Если тебе делают замечание, ругают, то ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение.	или	Если тебя ругают, делают замечания, то ты сильно расстраиваешься.

46. Скорее тебе понравилось бы работать на кондитерской фабрике.	или	Скорее тебе понравилось бы работать учителем.
47. Когда ребята в классе шумят, то ты всегда сидишь тихо.	или	Когда ребята в классе шумят, то ты шумишь вместе с ними.
48. Если тебя толкают в автобусе, то ты не реагируешь на это и считаешь, что ничего серьёзного не. произошло.	или	Если тебя толкают в автобусе, то это тебя сердит и раздражает.
49. Тебе случалось делать что-то такое, чего не следовало бы делать.	или	Тебе не случалось делать такое, что не следовало бы делать.
50. Ты предпочитаешь друзей, которые любят баловаться, бегать, шалить.	или	Ты предпочитаешь друзей, которым нравятся более серьёзные дела.
51. Ты испытываешь беспокойство, раздражение, когда приходится сидеть тихо и ждать, пока что-то начнётся.	или	Тебе не доставляет особого беспокойства долгое ожидание чего-либо.
52. Охотнее ты сейчас ходил бы в школу.	или	Охотнее ты сейчас поехал бы путешествовать в автомобиле.
53. Бывает иногда, что ты злишься на всех.	или	Ты всегда всеми доволен.
54. Какой учитель тебе нравится больше: мягкий и снисходительный.	или	Тебе больше нравится строгий учитель.
55. Дома ты ешь всё, что предлагают.	или	Дома ты протестуешь, когда тебя кормят тем, что тебе не хочется.

Часть 2

1. Почти все к тебе хорошо относятся.	или	К тебе хорошо относятся только некоторые люди.

2. Когда ты утром просыпаешься, то часто бываешь сонным и вялым.	или	Когда ты просыпаешься утром, то бываешь бодрым и тебе сразу хочется веселиться.
3. Ты обычно заканчиваешь свою работу быстрее других.	или	Ты обычно выполняешь свою работу дольше, чем другие.
4. Ты иногда бываешь не уверен в себе.	или	Ты всегда уверен в себе.
5. Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей.	или	Иногда тебе не хочется никого видеть.
6. Говорит ли тебе мама, что ты всё делаешь слишком медленно.	или	Мама тебе говорит, что ты всё делаешь быстро.
7. Другим детям всегда нра^вится то, что ты предлагаешь.	или	Другим детям не всегда нравится то, что ты предлагаешь.
8. В школе ты все выполняешь точно так, как требуют.	или	В школе твои одноклассники выполняют требования лучше, чем ты.
9. Ты думаешь, что другие дети стараются тебя перехитрить.	или	Ты думаешь, что другие дети относятся к тебе по-дружески.
10. Ты всегда делаешь все хорошо.	или	Бывают дни, когда у тебя ничего не получается.
11. Ты во время урока сидишь спокойно.	или	Ты во время урока любишь повертеться.
12. Ты иногда возражаешь своей маме.	или	Ты не возражаешь своей маме, побаиваясь её.
13. Тебе больше нравится кататься на лыжах в парке, в лесу.	или	Тебе больше нравится кататься на лыжах с высоких гор.
14. Ты считаешь, что всегда вежлив.	или	Ты считаешь, что иногда бываешь невежливым.
15. Говорят, что с тобой трудно договориться о чём-нибудь, ты любишь настаивать на своём.	или	С тобой легко договориться, ты любишь соглашаться.

16. Менялся ли ты с кем-нибудь из ребят своими вещами (карандашом, линейкой, ручкой).	или	Ты никогда не менялся с друзьями своими вещами.
17. Хочется ли тебе быть иногда непослушным.	или	У тебя никогда не возникает желание быть непослушным.
18. Твоя мама делает всё лучше, чем ты.	или	Часто ты делаешь разные вещи лучше, чем мама.
19. Если бы ты был диким животным, то понравилось бы тебе стать быстрой лошадью.	или	Если бы ты стал диким животным, то скорее всего был бы львом.
20. Когда тебе сообщают приятную новость, ты радуешься, но при этом ведёшь себя спокойно.	или	Когда тебе сообщают приятную новость, тебе от радости хочется кричать и прыгать.
21. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, то ты прощаешь ему это.	или	Если к тебе кто-то нехорошо относится, то ты так же относишься к нему.
22. Тебе больше понравилось бы в бассейне плавать.	или	Тебе больше понравилось бы в бассейне нырять.
23. Учитель иногда говорит, что ты недостаточно внимателен и допускаешь много помарок в тетради.	или	Учитель говорит, что ты достаточно внимателен и не допускаешь помарок в своей тетради.
24. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать свою правоту.	или	В спорах ты стараешься понять своего собеседника и готов ему уступить, если он прав и даже если не прав.
25. Ты лучше послушал бы историю о войне.	или	Ты лучше послушал бы историю о жизни животных.
26. Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые пришли к вам в класс.	или	Ты редко помогаешь новым ученикам, обычно это делают другие.
27. Ты долго помнишь о своих неприятностях. ,	или	Ты быстро забываешь о своих неприятностях.

28. В игре ты с большим удовольствием бы изображал пилота сверхзвукового самолёта.	или	В игре ты с большим удовольствием изображал бы известного писателя.
29. Если мама тебя отругала, ты становишься грустным.	или	Если мама тебя отругала, то настроение у тебя почти никогда не портится.
30. Ты всегда собираешь свой портфель с вечера.	или	Бывает так, что ты собираешь свой портфель только утром, перед самым выходом в школу.
31. Тебя учитель часто хвалит.	или	Учитель тебя редко хвалит.
32. Можешь ли ты взять в руки паука?	или	Ты не в состоянии взять паука в руки.
33. Ты часто обижаешься.	или	Ты редко обижаешься.
34. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь спать.	или	Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты не хочешь этого делать и продолжаешь играть.
35. Ты смущаешься, когда тебе приходится разговаривать с незнакомым человеком.	или	Ты совсем не смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомым человеком.
36. Ты скорее бы стал художником.	или	Ты скорее бы стал охотником.
37. У тебя всё удачно выходит.	или	У тебя бывают неудачи.
38. Если ты не понял условие задачи, то всегда обращаешься к товарищу за разъяснением. ,	или	Если ты не понял условие задачи, то обращаешься к учителю.
39. Можешь ли ты рассказать смешную историю так, чтобы все смеялись.	или	Ты не можешь рассказать историю так, чтобы все смеялись.
40. После урока тебе хочется некоторое время побыть около учителя.	или	После урока тебе хочется сразу же идти гулять в коридор.

41. Иногда ты сидишь без дела и поэтому чувствуешь себя плохо.	или	Такого с тобой почти никогда не бывает.
42. По пути из школы ты останавливаешься поиграть.	или	После школы ты сразу же идёшь домой.
43. Твои родители всегда выслушивают тебя.	или	Твои родители почти никогда тебя не выслушивают.
44. Тебе грустно, когда ты не можешь выйти из дома.	или	Тебе безразлично, когда ты не в состоянии выйти из дома.
45. У тебя мало разного рода затруднений.	или	У тебя много разного рода затруднений.
46. В свободное время ты лучше сходил бы в кино.	или	В свободное время ты лучше сажал бы деревья во дворе.
47. Ты охотнее расскажешь маме о своих школьных делах.	или	Ты охотнее расскажешь об экскурсии, прогулке.
48. Если друзья берут твои вещи без спроса, то ты считаешь, что в этом нет ничего особенного.	или	Если друзья берут твои вещи без спроса, то ты сердишься на них.
49. Ты обычно вздрагиваешь при неожиданном звуке.	или	Ты спокойно оглядываешься и пытаешься установить, что случилось.
50. Тебе больше нравится, когда вы с ребятами рассказываете что-то друг другу.	или	Тебе больше нравится играть со своими друзьями.
51. Повышаешь ли ты голос в разговоре, когда сильно волнуешься?	или	Ты никогда не повышаешь голос во время разговора и говоришь спокойно.
52. Охотнее ты пошел бы на урок.	или	Охотнее ты посмотрел бы матч по футболу.
53. Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, то тебе мешают посторонние разговоры.	или	Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, то тебе не мешают посторонние разговоры.

54. Тебе бывает трудно в школе.	или	Тебе не бывает в школе трудно.
55. Если тебя дома чем-то разозлили, то ты не обращаешь внимания и спокойно выходишь из комнаты.	или	Если тебя дома чем-то разозлили, то, выходя из комнаты, ты можешь хлопнуть дверью.

Текст личностного опросника Кеттела для девочек

Часть i

1. Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями.	или	Ты долго выполняешь свои домашние задания.
2. Если над тобой подшутили, ты немного сердишься.	или	Если над тобой подшутили, ты воспринимаешь это с юмором, и вместе со всеми смеешься.
3. Ты уверена, что почти всё можешь делать так, как надо.	или	Ты убеждена, что можешь справиться только с некоторыми заданиями.
4. Ты часто совершаешь ошибки.	или	Ты почти не делаешь ошибок.
5. У тебя много друзей.	или	У тебя мало друзей.
6. Другие девочки умеют делать больше, чем ты.	или	Другие девочки умеют делать то же самое, что и ты.
7. Ты всегда хорошо запоминаешь имена людей.	или	Случается, что ты плохо запоминаешь имена людей.
8. Ты много читаешь.	или	Большинство ребят читают больше, чем ты.
9. Когда учитель выбирает другую девочку для выполнения работы, которую ты хотела бы сделать сама, то тебе становится обидно.	или	Когда учитель выбирает для выполнения работы, которую ты хотела бы сделать сама, другую девочку, то ты быстро забываешь об этом и не обижаешься.

10. Ты считаешь, что твои предложения, идеи, выдумки всегда хорошие и правильные.	или	Ты считаешь, что твои идеи, предложения и выдумки не всегда правильные.
11. Ты обычно молчаливая.	или	Ты обычно разговорчивая.
12. Если мама на тебя сердится, то она не права.	или	Если мама на тебя сердится, то у тебя возникает ощущение, что ты что-то сделала неправильно.
13. Тебе понравилось бы больше заниматься с книгами в библиотеке.	или	Тебе больше понравилось бы быть капитаном дальнего плавания.
14. Ты можешь вечером довольно долго сидеть спокойно.	или	Ты не можешь вечером долго сидеть спокойно и начинаешь ёрзать.
15. Если девочки беседуют о каком-то месте, которое ты хорошо знаешь, то ты тоже включаешься в разговор, перебивая их.	или	Если девочки беседуют о каком-то знакомом тебе месте, то ты их не перебиваешь и ждёшь, когда они кончат говорить.
16. Ты смогла бы стать космонавтом.	или	Ты не смогла бы стать космонавтом.
17. Твоя мама говорит, что ты слишком беспокойная и непоседливая.	или	Твоя мама говорит, что ты тихая и спокойная.
18. Ты охотнее слушаешь, как рассказывают другие.	или	Тебе больше нравится рассказывать самой.
19. В свободное время ты лучше почитала бы книгу.	или	В свободное время ты лучше бы поиграла в мяч.
20. Ты всегда осторожна в своих движениях.	или	Бывает так, что, бегая, ты задеваешь вещи и других людей.
21. Ты беспокоишься, что тебя могут за что-то наказать.	или	Тебя никогда не волнует то, что тебя за что-то могут наказать.
22. Когда ты вырастешь, то тебе больше понравилось бы строить дома.	или	Когда ты вырастешь, то тебе больше хотелось бы стать пилотом или стюардессой.

23. Учитель часто делает тебе замечания на уроках.	или	Учитель редко делает тебе замечания на уроках.
24. Когда твои друзья о чём-то спорят, то ты обычно вмешиваешься в их спор.	или	Когда твои друзья о чём-то спорят, то ты обычно молчишь.
25. Ты можешь заниматься, когда другие в классе разговаривают; смеются.	или	Ты не можешь заниматься, когда другие в классе смеются или разговаривают.
26. Ты любишь слушать «Новости» по телевизору.	или	Когда начинают передавать «Новости», ты не смотришь телевизор и предпочитаешь заниматься чем-то другим.
27. Тебя обижают взрослые.	или	Взрослые тебя хорошо понимают.
28. Ты спокойно переходишь улицу там, где большое движение транспорта.	или	Ты немного боишься переходить улицу там, где большое движение транспорта.
29. С тобой нередко случаются большие неприятности.	или	С тобой редко случаются большие неприятности.
30. Если ты знаешь ответ, то сразу же поднимаешь руку.	или	Если ты знаешь ответ, то не поднимаешь руку и отвечаешь только тогда, когда тебя вызовут.
31. Когда в класс приходит новенькая, то ты с ней знакомишься так же быстро, как и остальные ребята.	или	Когда в класс приходит новенькая, то ты не спешишь знакомиться с нею и делаешь это одной из последних.
32. Охотнее ты стала бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси).	или	Охотнее ты стала бы врачом.
33. Ты часто огорчаешься, когда что-то не получается.	или	Ты редко огорчаешься, когда у тебя что-то не получается.
34. Когда кто-то из детей просит помочь на контрольной работе, то ты говоришь, чтобы он делал всё сам.	или	Когда кто-то из товарищей просит ему помочь во время контрольной, то ты помогаешь, если не видит учитель.

35. Взрослые не обращают на тебя внимание и разговаривают в твоем присутствии.	или	Взрослые в твоём присутствии обращают на тебя внимание и начинают разговаривать с тобой.
36. Если ты слышишь грустную историю, то слёзы наворачиваются на твои глаза.	или	Если ты слышишь какую-либо грустную историю, то это никак не задевает тебя.
37. Большинство твоих планов тебе удаётся осуществить.	или	Большую часть твоих планов тебе не удается осуществить так, как это было задумано.
38. Когда мама зовёт тебя домой с улицы, ты идёшь не сразу, но продолжаешь некоторое время ещё играть.	или	Когда мама зовёт с улицы домой, ты идёшь сразу же.
39. Можешь ли ты, не стесняясь, встать в классе и перед всеми рассказать какую-нибудь историю.	или	Когда нужно встать перед всем классом и что-нибудь рассказать, то ты всегда робеешь и смущаешься.
40. Тебе нравится оставаться с маленькими детьми.	или	Тебе не нравится оставаться с маленькими детьми.
41. Бывает так, что тебе одиноко и грустно.	или	Не бывает так, чтобы тебе было грустно и одиноко.
42. Уроки дома ты делаешь всегда в разное время дня.	или	Уроки дома ты всегда делаешь в одно и то же время.
43. Тебе хорошо живётся.	или	Тебе плохо живётся. С
44. С большим удовольстви ем ты отправилась бы за город полюбоваться кра сивой природой.	или	большим удовольствием ты отправилась бы на выставку новых товаров.
45. Если тебе делают замечание, ругают, то ты не расстраиваешься, сохраняешь спокойствие и хорошее настроение.	или	Если тебе делают замечание, ругают, то ты сильно расстраиваешься.
46. Скорее тебе понравилось бы работать на кондитерской фабрике.	или	Тебе скорее понравилось бы быть учительницей.

47. Когда ребята в классе шумят, то ты сидишь тихо.	или	Когда ребята в классе шумят, то ты шумишь вместе с ними.
48. Если тебя толкают в автобусе, то ты не обращаешь на это внимание и считаешь, что ничего особенного не произошло.	или	Когда тебя толкают в автобусе, то ты злишься.
49. Тебе случалось делать что-то такое, чего не следовало бы делать.	или	Тебе не случалось делать такого, что не следовало бы делать.
50. Ты предпочитаешь друзей, которые любят побаловаться, побегать, пошалить.	или	Ты предпочитаешь друзей, которые ведут себя серьёзно.
51. Ты испытываешь состояние беспокойства, раздражения, когда приходится тихо ждать, пока что-то начнётся.	или	Долгое ожидание чего-то не доставляет тебе никакого беспокойства.
52. Ты сейчас охотнее бы ходила в школу.	или	Ты сейчас охотнее бы поехала путешествовать на автомобиле.
53. Бывает, что ты злишься на всех.	или	Ты всегда и всем довольна.
54. Тебе бы больше понравился мягкий,снисходительный учитель.	или	Тебе больше бы понравился, строгий учитель.
55. Дома ты ешь всё, что тебе предлагают.	или	Дома ты ешь только то, что тебе хочется, и протестуешь, когда дают пищу, которую ты не любишь.

Часть 2

1. К тебе почти все хорошо относятся.	или	К тебе хорошо относятся только некоторые люди.
2. Когда ты утром просыпаешься, то чувствуешь себя сонной и вялой.	или	Когда ты утром просыпаешься, то чувствуешь себя бодрой и весёлой.

3. Ты обычно заканчиваешь свою работу быстрее, чем другие.	или	Ты обычно заканчиваешь свою работу после того, как другие её выполнят.
4. Ты иногда бываешь неуверенной в себе.	или	Ты всегда уверена в себе.
5. Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей.	или	Иногда тебе не хочется никого видеть.
6. Тебе мама говорит, что ты слишком медлительна.	или	Тебе мама говорит, что ты всё делаешь быстро.
7. Другим детям нравится то, что ты предлагаешь.	или	Другим детям не всегда нравится то, что ты предлагаешь.
8. В школе ты выполняешь всё точно так, как требуют.	или	В школе многие твои одноклассники лучше выполняют требования, чем ты.
9. Ты думаешь, что все дети стараются тебя перехитрить.	или	Ты думаешь, что все дети не стараются это делать и относятся к тебе по-дружески.
10. Ты всегда все делаешь хорошо.	или	Бывают дни, когда у тебя ничего не получается.
11. Во время урока ты сидишь спокойно.	или	Во время урока ты любишь повертеться.
12. Ты иногда возражаешь своей маме.	или	Ты всегда соглашаешься со своей мамой, побаиваясь её.
13. Тебе больше нравится кататься на лыжах в парке, в лесу.	или	Тебе больше нравится кататься на лыжах с гор.
14. Ты считаешь, что ты всегда вежлива.	или	Ты считаешь, что иногда бываешь недостаточно вежливой.
15. Говорят, что с тобой трудно договориться, ты любишь настаивать на своём.	или	Говорят, что с тобой легко иметь дело, ты уступаешь, идешь навстречу другим.
16. Ты менялась с кем-нибудь из ребят своими вещами.	или	Ты этого никогда не делала.
17. Тебе хочется иногда быть непослушной.	или	У тебя никогда не возникает желание быть непослушной.

18. Твоя мама всё делает лучше, чем ты.	или	Часто твои предложения бывают лучше, чем мамины.
19. Если бы ты была диким животным, то скорее захотела бы стать быстрой лошадью.	или	Если бы ты была диким животным, то скорее захотела бы стать тигрицей.
20. Когда тебе сообщают приятную новость, ты спокойно радуешься.	или	Когда тебе сообщают приятную новость, тебе хочется прыгать от радости.
21. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, то ты не обижаешься и прощаешь ему это.	или	Если кто-то относится к тебе нехорошо, то ты так же относишься к нему.
22. Тебе больше понравилось бы в бассейне плавать.	или	Тебе больше понравилось бы в бассейне нырять с вышки.
23. Учитель говорит, что ты недостаточно внимательна и допускаешь много помарок в тетради.	или	Учитель говорит, что ты всегда достаточно внимательна и не допускаешь помарок в тетради.
24. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать другим свою правоту.	или	В спорах ты не стремишься доказывать свою правоту и спокойно уступаешь другим.
25. Ты лучше послушала бы какую-нибудь историю о войне.	или	Ты лучше послушала бы историю из жизни животных.
26. Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые пришли к вам в класс.	или	Обычно новым ученикам в вашем классе помогают другие, а не ты.
27. О своих неприятностях ты долго не можешь забыть.	или	Ты быстро забываешь о своих неприятностях.
28. Тебе больше понравилось бы шить наряды.	или	Тебе больше понравилось бы быть балериной.
29. Если мама тебя отругала, ты становишься грустной.	или	Если мама тебя отругала, то у тебя почти никогда не портится настроение.

30. Ты всегда собираешь свой портфель с вечера.	или	Бывает так, что ты собираешь свой портфель только утром, перед самым уходом в школу.
31. Тебя учитель часто хвалит.	или	Учитель тебя хвалит очень редко.
32. Ты спокойно можешь прикоснуться к пауку.	или	Паук тебе очень неприятен, и ты не в состоянии к нему прикоснуться.
33. Ты часто обижаешься.	или	Случается очень редко, чтобы ты на кого-нибудь обижалась.
34. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идёшь в постель.	или	Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты идешь в постель не сразу и продолжаешь играть.
35. Ты всегда смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомыми людьми.	или	Ты почти никогда не смущаешься, когда тебе приходится разговаривать с незнакомыми людьми.
36. Ты скорее предпочла бы стать художником.	или	Ты скорее предпочла бы быть хорошим парикмахером.
37. У тебя все удачно получается.	или	У тебя бывают неудачи.
38. Если ты не поняла условие задачи, ты обращаешься за разъяснением к кому-либо из ребят.	или	Если ты не поняла условие задачи, то ты обращаешься за разъяснением к учителю.
39. Ты можешь рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись.	или	Ты не можешь рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись.
40. После урока тебе всегда хочется некоторое время побывать около учителя.	или	После урока тебе всегда хочется скорее выйти из класса и погулять в коридоре.
41. Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя плохо.	или	Такого с тобой никогда не бывает.

42. По пути из школы домой ты останавливаешься поиграть.	или	По пути из школы ты не останавливаешься поиграть и сразу идёшь домой.
43. Твои родители всегда выслушивают тебя.	или	Твои родители часто сильно заняты и не выслушивают тебя.
44. Когда ты не можешь выйти из дома, то тебе бывает от этого грустно.	или	Когда ты не можешь выйти из дома, то это тебя не расстраивает.
45. У тебя мало трудностей в жизни.	или	У тебя много трудностей в жизни.
46. В свободное время ты лучше пошла бы в кино.	или	В свободное время ты лучше пошла бы сажать цветы и деревья во дворе.
47. Ты охотнее расскажешь маме о своих школьных делах.	или	Ты охотнее расскажешь маме о прогулке, экскурсии.
48. Если друзья берут твои вещи без спроса, то ты считаешь, что в этом нет ничего особенного.	или	Если друзья берут твои вещи без спроса, то ты сердишься на них за это.
49. Ты обычно вздрагиваешь при неожиданном звуке.	или	Ты просто оглядываешься при неожиданном звуке.
50. Тебе больше нравится, когда вы с девочками рассказываете что-то друг другу.	или	Тебе больше нравится играть с девочками во что-то.
51. Ты повышаешь голос в разговоре, когда взволнована.	или	Ты всегда разговариваешь спокойно.
52. Ты охотнее пошла бы на урок.	или	Ты охотнее посмотрела бы выступление фигуристов.
53. Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, то тебе мешают посторонние разговоры.	или	Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, то ты не замечаешь посторонних разговоров.
54. Тебе бывает в школе трудно.	или	Тебе в школе всегда легко.
55. Если тебя дома чем-то разозлили, то ты спокойно выходишь из комнаты.	или	Если тебя дома чем-то разозлили, то, выходя из комнаты, ты можешь хлопнуть дверью.

Указания по обработке результатов тестирования

При определении количества баллов, полученных ребенком за каждую из оцениваемых черт личности, используется стандартный ключ (табл. 10), который накладывается на опросный лист (табл. 9). Ключ представляет собой шаблон, с помощью которого быстро находятся и подсчитываются нужные баллы. Каждая

Таблица 9

Бланк для ответов испытуемых на вопросник теста Кеттела

Фамилия, имя: ______________________________ **Дата:**

Часть 1		26 ☐ ☐	46 ☐ ☐
	11 ☐ ☐	27 ☐ ☐	47 ☐ ☐
	12 ☐ ☐	28 ☐ ☐	48 ☐ ☐
	13 ☐ ☐	29 ☐ ☐	49 ☐ ☐
		30 ☐ ☐	50 ☐ ☐
	14 ☐ ☐	31 ☐ ☐	51 ☐ ☐
	15 ☐ ☐	32 ☐ ☐	52 ☐ ☐
	16 ☐ ☐	33 ☐ ☐	53 ☐ ☐
		34 ☐ ☐	54 ☐ ☐
	17 ☐ ☐	35 ☐ ☐	55 ☐ ☐
1 ☐ ☐	18 ☐ ☐	36 ☐ ☐	
2 ☐ ☐	19 ☐ ☐	37 ☐ ☐	
3 ☐ ☐		38 ☐ ☐	
4 ☐ ☐	20 ☐ ☐	39 ☐ ☐	
5 ☐ ☐	21 ☐ ☐	40 ☐ ☐	
6 ☐ ☐	22 ☐ ☐	41 ☐ ☐	
7 ☐ ☐		42 ☐ ☐	
8 ☐ ☐	23 ☐ ☐	43 ☐ ☐	
9 ☐ ☐	24 ☐ ☐	44 ☐ ☐	
10 ☐ ☐	25 ☐ ☐	45 ☐ ☐	

Таблица 9

Бланк для ответов испытуемых на вопросник теста Кеттела

Б

Фамилия, имя:________________________________ **Дата:**

Часть 2

1 □ □
2 □ □
3 □ □
4 □ □
5 □ □
6 □ □
7 □ □
8 □ □
9 □ □
10 □ □

11 □ □
12 □ □
13 □ □
14 □ □
15 □ □
16 □ □
17 □ □
18 □ □
19 □ □
20 □ □
21 □ □
22 □ □
23 □ □
24 □ □
25 □ □

26 □ □
27 □ □
28 □ □
29 □ □
30 □ □
31 □ □
32 □ □
33 □ □
34 □ □
35 □ □
36 □ □
37 □ □
38 □ □
39 □ □
40 □ □
41 □ □
42 □ □
43 □ □
44 □ □
45 □ □

46 □ □
47 □ □
48 □ □
49 □ □
50 □ □
51 □ □
52 □ □
53 □ □
54 □ □
55 □ □

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI

черта личности на шаблоне обозначена цифрой, и те ответы, которые совпадают с шаблоном, оцениваются в **i балл.** Затем все баллы, полученные по 1-й и 2-й части опросника, суммируются для каждой черты личности. Полученная сумма баллов является предварительной оценкой черты личности. Она записывается в нижней части бланка для ответов (табл. 9) против соответствующей черты личности.

Таблица 10

Ключ к методике ■«Тест Кеттела»-

								26	■		VI	46		■	X
				11		■	III	27		■	VII	47	■		X
				12	■		IV	28		■	VIII	48		■	XI
				13		■	V	29	■		IX	49	■		XI
								30		■	VI	50		■	X
				14		■	III	31	■		VII	51	■		XI
				15	■		IV	32		■	VIII	52	■		X
				16	■		V	33	■		IX	53	■		XI
								34		■	VI	54		■	X
				17	■		III	35		■	VII	55		■	XI
1	■		I	18		■	IV	36	■		VIII				
2		■	I	19		■	V	37		■	IX				
3	■		II					38		■	VI				
4		■	II	20		■	III	39	■		VII				
5	■		I	21		■	IV	40	■		VIII				
6		■	II	22	■		V	41	■		IX				
7	■		I					42		■	VI				
8	■		II	23	■		III	43	■		VII				
9		■	I	24	■		IV	44	■		VIII				
10	■		II	25	■		V	45		■	IX				

Примечание. Ключ изготавливается в точном соответствии с форматом бланков для ответов испытуемых (табл. 9 А, Б) и при-

меняется путем его последовательного наложения на часть 1 и часть 2 бланка ответов испытуемых. Предварительно в ключе должны быть прорезаны сквозные отверстия в местах, где имеются черные квадраты.

Каждая такая оценка далее переводится в стандартную 10-балльную, путем соотнесения ее с нормативными данными, представленными в виде таблиц, различных для детей разного пола и возраста (8-10 лет и 11-12 лет) (табл. 11). В соответствующей полу и возрасту испытуемого таблице находят для каждой черты личности интервал, который включает предварительные оценки, и соотносят их со значением нормативов, обозначенных в первой строке таблицы. Каждый из них и есть окончательная, или шкальная, оценка, выраженная в единицах 10-балльной шкалы.

Таблица 11

Нормативные данные по детскому варианту личностного теста Кеттела

Нормы для мальчиков 8-10 лет										
Черты личности	Баллы в десятибалльной шкале									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	0	1-2	3	4	5	6	7	8	9	10
II	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10
III	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10
IV	0	—	1	2	3	4	6	6	7-8	9-10
V	0-1	2	3	4	5	6	7	—	8	9-10
VI	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10
VII	0-2	3	4	5	6	7	8	—	9	10
VIII	—	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10
IX	—	0	1	2	3	4-5	6-7	7	8	9-10
X	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10
XI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10
Нормы для девочек 8-10 лет										
Черты личности	Баллы в десятибалльной шк але									
	1	2	3	4 '	5	6	7	8	9	10
I	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	—	10
II	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10
III	—	0	1	2	3	4	5-6	7-8	9	10
IV	— '	0	1	2	3	4	5	7	8	8-10
V	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10
VI	0-1	2	3-4	5	6	7	8	—	9	10
VII	0-1	2-3	4	5	6	7	8	—	9	10
VIII	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9	—	10
IX	—	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10
X	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9	—	10
XI	-	0	1	2	3	.4	5	6-7	8	9-10

Таблица 11 (продолжение)

Нормативные данные по детскому варианту личностного теста Кеттела

Нормы для мальчиков 11-12 лет										
Черты личности	Баллы в десятибалльной шкале									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	—	1	2	3	4-5	7	8	9	—	10
II	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10
III	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	10
IV	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	—	10
VI	0	1	—	2	3	4	5	6-7	8	9-10
VII	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VIII	0	—	1	2	3	4	5	6	7	8-10
IX	—	0	1	2	3	4	5-6	7	8	9-10
X	—	0	1	2	3	4	5	7	8	8-10
XI	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10
Нормы для девочек 11-12 лет										
Черты личности	Баллы в десятибалльной шкале									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	0-2	3	4	5	6	7	8	9	9	10
II	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10
III	0	1	2	3-4	5	7	8	9	10	10
IV	0-1	2	3	4	5	6	8	9	10	10
V	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VI	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10
VII	0-1	2	3	4	5-6	7	8	9	9	10
VIII	0-2	3	—	4	5	6	7	8	9	10
IX	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10
X	0	1	2	3	4	5	6-7	8	9	10
XI	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	1.0

Методика 26. Анкета для родителей, воспитателей и учителей

Данная анкета представляет собой вопросник, предназначенный для экспертного оценивания коммуникативных качеств личности у детей, поступающих в школу, и у младших школьников, а также их взаимоотношений с окружающими людьми. Для лучшей ориентации в структуре анкеты представим общим списком те качества личности, которые определяются с ее помощью, и соответствующие им в анкете порядковые номера суждений. В таблице 12 слева указаны качества личности, а справа — пункты анкеты, которые им соответствуют.

Таблица 12

Качества личности, оцениваемые с помощью анкеты для родителей, воспитателей н учителей, и соответствующие этим качествам пункты анкеты

Оцениваемые качества личности	Соответствующие этим качествам пункты анкеты
Общительность	2,3,4
Организаторские способности	5
Взаимоотношения с другими детьми	6
Альтруизм	7
Эмпатия	8
Агрессивность	9
Беспомощность	10
Обидчивость	11
Справедливость	12
Правдивость	13
Вежливость	14
Послушание	15
Самостоятельность	16
Настойчивость	17
Трудолюбие	18
Уверенность в себе	19

Текст анкеты[1]

1. Фамилия, имя ребенка. Дата рождения.
2. Общителен ли ваш ребенок со взрослыми?
   а) очень,
   б) не очень,
   в) совершенно замкнутый.
3. Общителен ли ваш ребенок с детьми?
   а) очень общительный, в большинстве случаев предпочитает играть не один, а с другими детьми,
   б) не очень общительный, чаще предпочитает играть один,
   в) иногда предпочитает играть один, иногда с другими детьми.
4. Если ваш ребенок общительный, то предпочитает ли он играть:
   а) с детьми старше себя по возрасту,

[1] Работая с анкетой, необходимо в каждом пункте, кроме первого, выбрать один из подходящих ответов, отмеченных строчными буквами.

б) с ровесниками,
в) с более младшими детьми.

5. Как ведет себя ваш ребенок в игре?
а) умеет организовать детей для совместной игры и для дру гих занятий, берет на себя в игре только ведущие роли,
б) одинаково хорошо выполняет в игре как ведущие, лидерс кие, так и подчиненные, второстепенные роли,
в) чаще всего в игре берет на себя второстепенные роли, под чиняясь другим. *

6. Каковы взаимоотношения вашего ребенка с другими детьми?
а) умеет дружить и без конфликтов играть с другими детьми,
б) часто конфликтует.

7. Делится ли ваш ребенок игрушками с другими детьми?
а) охотно делится,
б) иногда делится, иногда нет,
в) не делится.

8. Сочувствует ли ваш ребенок другим людям?
а) всегда сочувствует другому, когда тот чем-то **огорчен,** пы тается его утешить, пожалеть, помочь,
б) иногда сочувствует, иногда нет,
в) почти никогда не сочувствует.

9. Обижает ли ваш ребенок других детей?
а) часто обижает,
б) иногда обижает,
в) никогда не обижает.

10. Часто ли ваш ребенок жалуется взрослым?
а) часто,
б) иногда,
в) никогда.

11. Обидчив ли ваш ребенок?
а) очень обидчив,
б) иногда обидчив,
в) не обидчив.

12. Справедлив ли ваш ребенок?
а) всегда справедлив,
б) иногда справедлив, иногда нет,
в) чаще всего не справедлив.

13. Всегда ли ваш ребенок говорит правду?
   а) всегда,
   б) иногда говорит, иногда нет,
   в) чаще обманывает и говорит неправду.
14. Всегда ли ваш ребенок ведет себя вежливо?
   а) всегда,
   б) иногда.
   в) почти никогда не ведет себя вежливо.
15. Всегда ли ваш ребенок послушен?
   а) всегда,
   б) иногда послушен, иногда нет,
   в) почти никогда не бывает послушным.
16. Самостоятелен ли ваш ребенок?
   а) вполне самостоятелен, любит и делает все сам,
   б) иногда самостоятелен, иногда нет,
   в) чаще всего несамостоятелен, предпочитает, чтобы за него все делали другие.
17. Настойчив ли ваш ребенок?
   а) всегда очень настойчив и старается дело доводить до конца,
   б) иногда настойчив, иногда нет,
   в) нет и обычно не доводит до конца дело, за которое взялся.
18. Трудолюбив ли ваш ребенок?
   а) очень трудолюбив, всегда охотно и старательно выполняет порученную ему работу,
   б) иногда любит трудиться, иногда ленится,
   в) чаще всего проявляет лень, не любит работать.
19. Уверен ли ваш ребенок в себе?
   а) вполне уверен,
   б) иногда уверен, иногда нет,
   в) не уверен.

В качестве экспертов, оценивающих ребенка по этой анкете, должны выступать разные люди, не только родители ребенка. По опросу родителей получают, как правило, предварительные сведения о личности и межличностных отношениях ребенка, которые в дальнейшем должны перепроверяться, так как в большинстве случаев мнение родителей является субъективным.

Оценка результатов

Степень развитости каждого коммуникативного качества личности ребенка по анкете определяется при помощи следующей шкалы, которая ставит во взаимно однозначное соответствие обозначенные выше строчными буквами пункты шкалы и оценки в десятибалльной системе:
10 баллов — выбор для ответа пункта «а». **5 баллов** — выбор из ответа пункта «б». **1 балл** — выбор для ответа пункта «в». Путем суммирования оценок по всем пунктам и деления полученной суммы на 18 получается средняя оценка степени развитости у данного ребенка всех его коммуникативных качеств личности и межличностных отношений.

Замечание. По первому (анкетные данные) и по четвертому пунктам (предпочтительный выбор людей для общения) количественные оценки ребенок не получает. Ответы на четвертый пункт позволяют делать выводы качественного характера, которые дополняют количественные оценки.

Если оценки ребенка, полученные со стороны родителей, воспитателей и учителей, совпадают, то можно делать вывод о том, что оцениваемое качество личности у ребенка действительно существует. Если совпадают только оценки двух из трех экспертов, характеризующих ребенка, то делается вывод о том, что данное качество свойственно ребенку с достаточной степенью вероятности. Если, наконец, оценки, предложенные всеми тремя экспертами, расходятся, то ничего определенного о наличии или отсутствии у ребенка данного личностного качества без дополнительного специального исследования сказать нельзя.

ПОДГОТОВКА ЗАКЛЮЧЕНИЯ ОБ УРОВНЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Заключение об уровне психологического развития ребенка младшего школьного возраста делается на основе анализа и обоб-

щения данных, получаемых в результате исследования его познавательных процессов, личности и межличностных отношений. Основанием для такого заключения являются данные, представленные в соответствующей Карте индивидуального психологического развития ребенка младшего школьного возраста, форма которой показана в таблице 13.

Пользуясь данными о ребенке, показанными в этой карте, психолог может ответить на следующие вопросы:

1. Готов ли данный ребенок к обучению в школе?
2. В каком отношении он готов и не готов к обучению в школе?

(В ответах на эти два вопроса имеются в виду дети, поступаю щие в школу.)

Готовым к обучению считается ребенок, чьи показатели уровня развития познавательных процессов восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи по данным Карты индивидуального психологического развития находятся на уровне **не ниже 5 баллов** (речь идет в данном случае только о количественных оценках). Недостаточно готовыми к обучению в интеллектуально-познавательном плане считаются дети, чьи показатели степени развитости познавательных процессов составляют **3-4 балла.** Если же показатель **2 балла** и ниже, то такой ребенок считается совершенно не готовым к школьному обучению в обычной, нормальной школе

Особо хорошо подготовленными к обучению считаются дети, чьи показатели уровни развитости познавательных процессов **превысили 7 баллов,** а те, у кого соответствующие показатели оказались **равны 9 баллам и выше** — способными.

Личностная готовность ребенка к школьному обучению определяется аналогичным образом по показателям, представленным в соответствующих графах Карты индивидуального психологического развития («Личностные черты» и «Индивидуальные межличностные особенности ребенка...»).

По итогам комплексного психодиагностического обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста при помощи методик, подробно описанных в 7 и 8 главах книги, рекомендуется делать определенные психолого-педагогические выводы о каждом ребенке и на их основе давать родителям, учите-

лям и воспитателям конкретные рекомендации по повышению уровня психологического развития ребенка. Соответствующие выводы и рекомендации также представляются в виде таблицы (табл. 14), где отмечаются наиболее развитые у данного ребенка психологические свойства, наименее развитые психологические свойства, другие особенности, отмеченные у него в ходе проведения психодиагностического обследования.

На основе всего этого вырабатываются общие психолого-педагогические рекомендации по индивидуальной работе с данным ребенком, которые также фиксируются письменно для памяти в этой же таблице. Кроме того, в таблице отмечаются и особые, специальные психолого-педагогические рекомендации, касающиеся индивидуальности данного ребенка. Завершается соответствующая работа письменными отметками о том, кому и когда эти выводы и рекомендации были сообщены, а также — данными о том, были ли они в дальнейшем реализованы.

Контрольные вопросы

1. Трудности проведения психодиагностики в младшем школьном возрасте.
2. Учет индивидуальных психологических различий в выборе методик диагностики в младшем школьном возрасте.
3. Соотношение игровых и деловых ситуаций при проведении практической психодиагностики младших школьников.
4. Особенности применения различных тестов в младшем школьном возрасте.
5. Общая характеристика стандартизированного комплекса психодиагностических методик для детей младшего школьного возраста.
6. Чем определяется психологическая готовность детей к обучению в школе и каким образом она оценивается?
7. Способы оценки общей ориентации ребенка в мире при поступлении в школу и его мотивационно-познавательной готовности.
8. Методы оценки внимания детей младшего школьного возраста.

Таблица 13

Карта индивидуального психологического развития детей, поступающих в школу, и младших школьников

Фамилия и имя ребёнка ____

Возраст ребёнка (к моменту первого обследования) ______________________________

Группа д/с или класс ____

Общая ориентация в окружающем миреизапас бытовых знаний	Огношениек обучению вшколе	Внимание				Память						
		прэдуктивносгь и устойчивость	распределение	переключение	объём	зрительная		слуховая		опосредствованная	динамика процесса заучивания	
						объём	оперативная	объём	оперативная		продуктивность	динамичность
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	

Таблица 13 (продолжение)

00

Воображение			*Мышление*					Речь	
речевое «Вербальная фантазия»	художественно-плоскссга. «Рисунок»	художественно-объёмное «Скульптура»	определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий	формирование понятий	умение .считать в уме	наглядно-действенное «Кубик Рубика»	наглядно-образное «Матрица Равена»	определение понятий	
13	14	15	16	17	18	19	20	21	

Таблица 13 (продолжение)

Речь		Мотивация	Личностные черты (по тесту Р. Кеттела)										
пассивный словарный запас	активный словарный запас	мотивация достижения успехов	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
			экстраверсия	уверенность в себе	спокойствие	независимость	благоразумие	добросовестность	смелость	практичность	оптимизм	самоконтроль	невозмутимость
22	23	24	25										

i

Таблица 13 (продолжение)

Индивидуальные межличностные особенности ребёнка (по мнениям родителей, учителей и воспитателей)															
общительность	организаторские способности	взаимоотношенияс детьми	альтруизм	эмпатия	агрессивность	беспомощность	обидчивость	справедливость	правдивость	вежливость	послушание	самостоятельность	настойчивость	трудолюбие	уверенность в себе
26															

Таблица 14

Психолого-педагогические выводы и практические рекомендации

Фамилия и имя ребёнка ______________________________

Дата заполнения ______________________________

Дата обследования ребёнка	Наиболее развитые психологические свойства		Наименее развитые психологические свойства		Другие особенности	Общие психолого-педагогические рекомендации	Специальные психолого-педагогические рекомендации	Примечания: кому и когда эти рекомендации даны; отметка об их реализации
	наименование	показатель	наименование	показатель				
	1	2	3	4	5	6	7	8

9. Методы оценки памяти детей младшего школьного возраста.
10. Методы психодиагностики мышления ребенка младшего школьного возраста.
11. Методы изучения воображения младших школьников.
12. Методы оценки уровня развития речи у младших школьников.
13. Общая характеристика методов изучения личности и межличностных отношений младших школьников.
14. Детский вариант личностного теста Р. Кеттела.
15. Анкета для экспертного оценивания коммуникативных личностных качеств и межличностных отношений ребенка младшего школьного возраста.
16. Подготовка заключения об уровне психологического развития ребенка младшего школьного возраста.
17. Представление результатов психодиагностики младших школьников в Карте индивидуального психологического развития.
18. Представление выводов и практических рекомендаций по повышению уровня психологического развития ребенка младшего школьного возраста.

Практические задания

1. Определить готовность к обучению в школе двух детей — ребенка шестилетнего и ребенка семилетнего возраста — по общей ориентации в мире, отношению к школе и запасу бытовых знаний.

2. Определить готовность к обучению в школе двух детей — ребенка шестилетнего и ребенка семилетнего возраста — по развитию внимания.

3. Определить готовность двух детей — шестилетнего и семилетнего возраста — по уровню развития памяти к обучению в школе.

4. Определить готовность к обучению в школе одного ребенка шести- или семилетнего возраста по воображению.

5. Определить готовность к обучению в школе двух детей — шестилетнего и семилетнего ребенка — по уровню развития мышления.

6. Определить готовность к обучению в школе любого ребенка по уровню развития речи.

7. Исследовать индивидуальные, личностные особенности ребенка, обучающегося в III или IV классах начальной школы, по детскому варианту теста Кеттела.

8. Исследовать личностные особенности ребенка V класса с помощью детского варианта теста Кеттела.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Адаптированный* модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттела: методические рекомендации / Сост. Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева. Л., 1985.
2. *Берулава ГА.* Психодиагностика умственного развития учащихся: учебное пособие. Новосибирск, 1990.
3. *Вопросы* педагогической психодиагностики. Таллинн, 1976. — 156 с.
4. *Графические* методы в психологической диагностике / Сост. Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. М., 1992. - 256 с.
5. *Гуревич К.М.* Что такое психодиагностика. М., 1985. — 80 с. (Психологическая диагностика в школе: 68-80).
6. *Детской* апперцепции тест. Тематической апперцепции тест. М., 1993.-73 с.
7. *Забранная С.Д.* Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. Киев, 1988.
8. *Зак А.З.* Как определить уровень развития мышления школьника. М., 1982. - 96 с.
[Требования к заданиям для определения уровня развития теоретического мышления (младшие школьники): 33-37. Как установить степень сформированное™ теоретического мышления: 37-73. Как определить уровень развития мышления в начале обучения: 77-87].

9. *Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983. — 312 с. (Исследования интеллекта: 145-155.)
10. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. Л., 1984.-216 с.
(Психодиагностические исследования свойств темперамента: 141 -167. Психодиагностические исследования индивидуальных особенностей мотивационной сферы и характера: 167-173. Некоторые методические подходы к исследованию свойств личности: 173-186.)
11. *Методики* психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / Сост. В.В. Гришин, П.В. Мушин. М., 1990. — 64 с. (Исследование типологических и характерологических особенностей личности: 6-38. Исследование психических процессов, внимания и компонентов учебной деятельности: 38-51.)
12. *Психодиагностика* и школа. Таллинн, 1980.
13. Психодиагностическая работа в начальной школе. Ч. I. Определение готовности к обучению в школе. СПб., 1994. — 78 с.
14. *Филимоненко Ю., Тимофеев В.* Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. Адаптированный вариант. СПб., 1993. - 57 с.
15. *Фридман Л.М., Пушкина ТА., Каплунович ИЛ.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988. — 206 с. (Классификация и характеристика методов изучения личности учащегося и ученических коллективов: 12-38. Методы изучения нравственной воспитанности школьников: 43-79. Установление уровня развития познавательных возможностей и способностей учащихся: 79-97. Изучение потребностей, интересов и склонностей учащихся: 97-113. Изучение ученических коллективов: 146-172. Изучение структуры межличностных отношений в ученическом коллективе: 172-178. Изучение положения школьника в системе межличностных отношений: 178-192).
16. *ЦветковаЛ.С, Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Методика оценки речи при афазии. М., 1981. — 67 с.

ГЛАВА 5. МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Краткое содержание

Особенности психодиагностики детей подросткового и юношеского возраста. Основные отличия детей подросткового и юношеского возраста друг от друга, от детей младшего школьного возраста и от взрослых людей. Когнитивные и личностные особенности отрочества. Главные психодиагностические возрастные характеристики старших школьников. Советы по психодиагностике детей подросткового возраста. Рекомендации по проведению психодиагностики юношей и девушек.

Методы психодиагностики познавательных процессов у подростков и юношей. Общность психодиагностических методов, применяемых для изучения познавательных процессов у младших школьников, подростков и юношей. Методика оценки распределения и устойчивости внимания с помощью цифровых 25-значных таблиц. Методика оценки переключения и концентрации внимания при помощи 49-значной двухцветной цифровой таблицы. Методы оценки мышления у подростков и старших школьников. Методика «Логико-количественные отношения». Субтесты теста Айзенка на проверку уровня развития математического и лингвистического мышления. Тест Беннета для оценки уровня развития технического мышления.

Методы изучения личности и межличностных отношений подростков и юношей. Психодиагностическое определение и оценка свойств темперамента человека. Методика диагностики акцентуированных черт характера. Методика выявления степени тревожности. Проективная методика количественного измерения мотивации достижения успехов и избегания неудач. Тест агрессивности (тест Розенцвейга). Методы изучения межличностных отношений. Методика «Семантический дифференциал». Социометрическая методика. Методика социально-психологической самоаттестации группы как коллектива (СПСК).

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Прежде чем обсуждать то, что характерно для психодиагностики детей подросткового и юношеского возраста, попытаемся вспомнить, чем психологически отличаются эти два возраста от младшего школьного возраста, друг от друга и от взрослых людей.

От младшего школьного возраста подростковый (12-14 лет) отличается тем, что он фактически представляет собой начальный шаг на пути перехода от детства к взрослости. По этой же логике возрастного развития юность является заключительным шагом на этом пути и сама делится, как минимум, на три подпериода: ранний юношеский возраст (охватывает IX-XI классы, школы), средний юношеский возраст (включает первые годы жизни человека по окончании школы, с 17-18 лет до 22-23 лет) и старший юношеский возраст (охватывает годы с 23-24 лет до 28-29 лет). За пределами 30-летнего возраста начинается длительный период взрослости, особенности которого мы подробнее обсудим в начале следующей главы.

Отрочество — так иногда по старинке называют подростнические годы — характеризуется усилением независимости детей от взрослых людей, причем во всех сферах поведения. Если младший школьник, несмотря на его чрезвычайную внешнюю подвижность и кажущееся непослушание, все же еще полностью зависим от взрослых людей, которые, если они достаточно авторитетны, могут влиять на психологию и поведение ребенка, то подросток гораздо более независим и гораздо менее податлив внешнему психологическому влиянию, особенно со стороны взрослых людей, родителей и учителей. Эта независимость, однако, относительная и скорее напоминает собой негативистическую, вполне еще детскую реакцию-на слова и действия взрослого человека, чем взвешенный самостоятельный поступок.

Отрочество характеризуется повышенным вниманием ребенка к самому себе, к своей внешности, к самопознанию и к самовоспитанию. Если у большинства младших школьников еще фактически нет особого, независимого от мнения взрослых людей отношения к себе, то у подростков оно уже определенно есть. Другое дело — насколько оно безупречно и соответствует действительности. Такое отношение к себе отличается психологическим многоцветием: ребенок знает и отчасти правильно может оценивать себя как с положительной, так и с отрицательной стороны, видя свои достоинства и недостатки. Такое отношение, помимо прочего, противоречиво. Подросток, с одной стороны, может видеть и оценивать себя как вполне достойного, заслуживающего

уважения человека, а с другой стороны — как личность, обладающую многими реальными недостатками, от которых необходимо избавляться. Но и в этом подросток чаще всего проявляет себя не как взрослый человек, он по-детски преувеличивает свои достоинства и столь же по-детски преуменьшает недостатки.

Существенное отличие подростков от младших школьников можно усмотреть в особенностях **нормативного сознания** и **нормативной регуляции поведения.** Если младший школьник в своем поведении и внутренних регулятивных установках ориентирован на социальные нормы, задаваемые взрослыми людьми, и практически еще не реагирует на внутригрупповые возрастные нормы (те, которые устанавливают его сверстники), то подросток в этом плане ориентирован на сверстников, причем нормы поведения для него существуют не только в персонифицированном виде (как задаваемые авторитетными сверстниками или более старшими детьми, выступающими в роли лидеров), но и в так называемой социализированной форме. Поясним сказанное.

Персонифицированной называют социальную норму, связываемую в сознании данного человека с другим лицом, которое утверждает эту норму и требует ее соблюдения. Так, младшие школьники принимают и выполняют нормы, персонифицирог ванные в личности учителя, родителя, директора школы. Каждая такая норма является императивом для младшего школьника именно потому, что она исходит от авторитетного для него взрослого человека.

Социализированной называют норму, которая в сознании человека не связывается с требованиями отдельных лиц, а представляется как общее правило, принятое людьми, независимо от того, что по этому поводу думают отдельные личности. Социализированная норма существует в так называемой безличной форме. Таким,и являются, например, нормы права, морали, правила поведения, принятые в обществе.

Итак, источником нормативной регуляции и нравственной оценки поведения для подростков становятся социализированные нормы. Но это еще не есть полностью социальные, вневозрастные и безличные нормы — такие, которые принимаются взрослыми людьми. Для подростков это — лидерские или груп-

повые нормы, принятые в **референтных группах,** нормы, которых нет в младшем школьном возрасте и не характерны для юношей, тем более — взрослых людей. Хотя такие нормы уже не являются персонифицированными, но в то же время они еще не полностью оторваны от определенного разделяющего их круга людей, т.е. по существу выступают как переходные от детства к взрослости.

Стремление к личному авторитету среди сверстников и к физическому самосовершенствованию, характерное для подростков в отличие от младших школьников, порождает у них активный поиск образца для подражания, который они находят среди старших по возрасту детей и взрослых людей одного с ними пола. Возникает то, что в социальной психологии называется **полоролевой идентификацией.** Это явление характерно не только для отрочества, но и для ранней юности.

От младших школьников подростков отличает также переход от игровых к реальным **социальным ролям.** Если младшие школьники ведут себя в жизни непосредственно и естественно, включаясь в ролевое поведение в основном только во время игр, то подростки начинают пробовать себя в различных жизненных ролях в компаниях сверстников и среди взрослых людей вне ситуаций совместных игр (роль лидера, роль знатока, роль умельца, просто роль взрослого в отличие от роли ребенка). Особенно нравится подросткам играть роли взрослых людей среди старших по возрасту.

Перейдем от краткого описания психологии подростков к обсуждению вопросов, связанных с их психодиагностикой. Отметим главное: к подросткам — коль скоро они уже не дети, но еще и не взрослые — необходим особый психодиагностический подход, учитывающий как их детские, так и взрослые черты. По уровню своего интеллектуального развития подростки не намного уступают взрослым людям, поэтому, изучая их познавательные процессы, вполне уже можно применять тесты, предназначенные для взрослых людей, с ограничениями, которые касаются в основном только специальных, научных терминов и понятий. Что же касается личности и межперсональных отношений, то здесь еще существуют и должны учитываться многие ограничения,

которые мы обсудим далее. Имея в виду то, что подростки — это еще наполовину дети, к ним необходимо применять полудетские и полувзрослые формы тестирования. Основной из них должна оставаться игровая форма, а сами тестовые задания должны быть такими, чтобы непосредственно привлекать к себе внимание и вызывать интерес ребенка. Вряд ли подросток станет с большим желанием и усердием работать над тестом, который для него малоинтересен, даже если участие в тестировании мотивировано далеко идущими жизненными интересами, например выбором профессии.

Подчеркнутое стремление к независимости требует предоставления им большей самостоятельности в тестировании, чем это можно позволить детям младшего школьного возраста. Вполне допустимо, например, дать возможность подростку отойти от точной формулировки инструкции, сопровождающей тестирование, и что-то сделать по-своему, не в ущерб целям и результатам тестирования, например, каким-либо оригинальным способом, отличным от нормативного, решить предложенную задачу. Вообще, нетривиальность мышления в этом возрасте служит одним из важных признаков интеллектуальной развитости даже в том случае, если подросток не до конца справляется с заданием. Напомним в этой связи, что многие тесты, предназначенные для определения уровня интеллектуального развития, имеют стандартизированные решения задач, но в то же время допускают и отклонения от них. По отношению к подросткам можно значительно ослабить требование поиска стандартного решения, учитывая их стремление к оригинальности и самостоятельности. Кроме того, подчеркиваемое одобрение и позитивная оценка со стороны взрослых людей именно нестандартных решений подростка позволяют получать данные, полностью отражающие его уровень интеллектуального развития. В противном случае отсутствие интереса и нежелание решать тестовые задачи может быть ошибочно принято за низкий уровень умственного развития.

Повышенное, внимание подростка к самопознанию создает благоприятные условия для применения в процессе их тестирования методик, позволяющих получать интересные и полезные сведения о себе. Потребность в самопознании в этом возрасте

бывает настолько сильной, что нередко перевешивает отсутствие непосредственного интереса к тестовым заданиям. При наличии такой потребности подростками будут нормально восприниматься даже сами по себе малоинтересные Тесты, но только в том случае, если они дают возможность лучше узнать самих себя, сравнить себя с другими. Правда, следует признать, что в силу субъективности личностного подросткового восприятия и достаточно сильного желания видеть у себя некоторые положительные качества, не замечая наличия отрицательных, тесты, предлагаемые подросткам, должны сводить к возможному минимуму влияние субъективных установок на результаты проводимого тестирования.

В методики, предназначенные для психодиагностики подростков, можно включать формулировки социальных норм, некоторые специальные научные понятия. Однако в большинстве случаев эти нормы должны формулироваться конкретно, с использованием не столько научных, сколько житейских понятий, иначе они могут оказаться недоступными многим подросткам, особенно тем, которые еще находятся в пределах переходного возраста от младших к средним классам школы. Если, например, в инструкцию к тесту для подростка мы включим слова типа «старайся отвечать на все вопросы беспристрастно, объективно и конкретно», то может статься, что ребенок не поймет, как ему на самом деле нужно отвечать, так как смысл таких слов, как «беспристрастно», «конкретно» и «объективно» ясен далеко не всем детям этого возраста. По своему содержанию социальная норма, включаемая в инструкции и в формулировки тестовых заданий, в подростковом возрасте должна быть обобщенной и абстрактной, а по форме — конкретной и выражаться в доступных сознанию ребенка словах. Хорошо, если эта норма или правило будут проиллюстрированы примерами из жизни, касающимися поведения известных ребенку людей: родителей, сверстников, учителей, героев книг или фильмов.

Важно, наконец, чтобы практическое участие в тестировании позволяло подростку реализовать свою потребность в ролевом поведении, особенно — в экспертном и лидерском, т.е. таком, где подросток может блеснуть своими знаниями, умениями и пока-

зать себя в роли лидера. Подростков рекомендуется привлекать к соучастию в проведении тестирования не только в роли испытуемых, но также и в роли экспериментаторов, чтобы они поочередно выступали то в роли испытуемых, то в роли экспериментаторов. Если исследователь, кроме того, найдет возможность привлечь подростка к конструированию и оценке самого теста (иногда это возможно), к созданию нужной ситуации тестирования, к обработке его результатов, то это, несомненно, должно будет повысить интерес ребенка к личному участию в тестировании.

Обратимся теперь к анализу социально-психологических особенностей старших школьников, юношей и девушек, которые необходимо принимать в расчет при проведении психодиагностики в этом возрасте.

Ранняя юность — это начало установления подлинной социально-психологической независимости во всех поведенческих сферах, включая материальное, финансовое самообеспечение, самообслуживание, независимость в моральных суждениях, политических взглядах и поступках. Ранняя юность — это своеобразный переворот в психологии человека, связанный с осознанием многих, недоступных еще подростку, противоречий в жизни: между нормами морали, утверждаемыми людьми, и их поступками; между идеалами и реальностью; между способностями, возможностями и признанием людей; между социальными ценностями и реальной прозой жизни.

Ранняя юность — это период осознания и принятия человеком ответственности за свою судьбу и судьбу близких для него людей. Это — начало подлинно взрослой, сложной как внутренне, так и внешне адаптации к жизни, включая принятие многих условностей, социальных норм, ролей и форм поведения, не всегда соответствующих актуальным внутренним установкам человека в данный момент времени и в данной ситуации.

Все это вместе взятое представляет старшего школьника как уже вполне взрослого человека с точки зрения возможностей проведения психодиагностики и предполагает полноценное использование тестов для взрослых. Здесь, правда, есть существенное исключение, касающееся содержания применяемых методик. Дело в том, что многие проблемы, актуальные для взрослых людей,

могут быть еще неведомы для юности. Поэтому, подбирая нужный комплекс методик, предназначенных для разносторонней психодиагностики старших школьников, необходимо ориентироваться на то, что важно и актуально именно для юности. К примеру, стремление к углубленному самопознанию, к самосовершенствованию, к анализу своих чувств и интимных отношений — это психологические проблемы, наиболее значимые для юности; с другой стороны, такие вопросы, как цель и смысл жизни, одиночество, образ жизни и профессиональные достижения, больше волнуют взрослых людей, чем юношей и девушек.

Таким образом, некоторые ограничения в психодиагностике ранней юности могут касаться только тестов, связанных со сферой личности и межличностных отношений. Они почти ни в какой мере не относятся к интеллектуальным, познавательным процессам, для изучения которых в юности вполне могут быть без каких бы то ни было ограничений использованы тесты и методики для взрослых. Не случайно, например, нижней возрастной границей тестовых норм, существующих в известных тестах интеллекта, является ранний юношеский возраст, 16-17 лет.

Тем не менее, оценивая психодиагностически юношей и девушек, их индивидуальные данные целесообразно сравнивать не с нормами, разработанными для взрослых людей, а с нормами, характерными для молодых людей того же самого возраста, что и сами тестируемые. Старшеклассники — это все же еще не совсем взрослые люди.

Тестирование в старшем школьном возрасте рекомендуется проводить в привычных для юношей и девушек условиях. Такими условиями, в частности, являются занятия на уроках в школе, в том числе занятия по психологии. Практическое знакомство с методиками психодиагностики органически входит в программу и содержание таких занятий, поэтому процедура тестирования хорошо вписывается в них.

МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Для оценки внимания, памяти, воображения и речи подростков и юношей рекомендуется в основном использовать те же методы, с помощью которых диагностировались аналогичные про-

цессы у младших школьников (см. комплекс методик, предназначенных для этой цели и подробно описанных в предыдущей главе книги). Исключение составляют только дополнительные методики, относящиеся, например, к сфере внимания (о них будет сказано дальше). Что же касается мышления, то здесь необходимо пользоваться тестами для взрослых, поэтому данный комплекс методик представляется и описывается в тексте достаточно подробно. Вновь представляемые методики частично касаются и психодиагностики речи, функционирующей в рамках словесно-логического мышления. Более глубокую и разностороннюю диагностику уровня речевого развития подростков и юношей следует проводить с помощью лингвистических тестов совместно с учителями языка и литературы, применяя в том числе традиционные способы оценки, которые давно используются этими специалистами.

Методика оценки распределения и устойчивости внимания с помощью 25-значных одноцветных цифровых таблиц

Эта методика предлагается в качестве дополнения к описанным ранее методикам, основанным на использовании колец Ландольта. Она позволяет оперативно и достаточно быстро в условиях, обеспечивающих повышенный интерес учащихся к содержанию выполняемых заданий, оценивать такие показатели внимания, как его распределение и устойчивость одновременно. Последнее обстоятельство немаловажно в том случае, если проводится психодиагностика подростков, которые чрезвычайно подвижны и, как правило, не в состоянии длительное время без отвлечения внимания выполнять относительно мало интересные тестовые задания. Следует, правда, иметь в виду, что показатели, получаемью при помощи данной методики, как правило, менее точны, чем показатели, которые можно получить, работая с кольцами Ландольта.

Стимульным материалом к данной методике служат 5 черно-белых 25-значных таблиц, представленных на рис. 56 А, Б, В, Г, Д. В клетках этих таблиц в случайном порядке размещены цифры, от 1 до 25.

Д

5	14	12	23	2
16	25	7	24	13
11	3	20	4	18
8	10	19	22	1
21	15	9	17	6

3	21	7	19	13
18	12	24	16	4
8	15	2	10	22

Б

21	12	7	1	20
6	15	17	3	18
19	4	8	25	13
24	2	22	10	5
9	14	11	23	16

В

22	25	7	21	11
6	2	10	3	23
17	12	16	5	18
1	15	20	9	24
19	13	4	14	8

Г

14	18	7	24	21
22	1	10	9	6
16	5	8	20	11
23	2	25	3	15
19	13	17	12	4

Рис. 56. Матрицы к методике оценки спределения и устойчивости внимания.

Процедура применения методики следующая. Испытуемый просматривает первую таблицу (рис. 56 А) и находит, указывая, в ней все цифры от 1 до 25. Затем то же самое он делает со всеми остальными таблицами. Учитывается скорость работы, т.е. время, затраченное на поиск всех цифр в каждой таблице. Определяется среднее время работы с одной таблицей. Для этого подсчитывается сумма времени, необходимого для всех пяти таблиц, которая затем делится на 5. В результате получается средний показатель работы с одной таблицей. Он и есть числовой индекс распределения внимания ребенка.

Для того, чтобы по этой же методике оценить устойчивость внимания, необходимо сравнить между собой время, затраченное на просмотр каждой таблицы. Если от первой до пятой таблицы это время меняется незначительно и разница во времени, затраченном на просмотр отдельных таблиц, не превышает 10 сек., то внимание считается устойчивым. В противоположном случае делается вывод о недостаточной устойчивости внимания.

Методика оценки переключения и концентрации внимания при помощи 49-значной двухцветной цифровой таблицы

8	9	24	20	15	6	19
4	5	12	1	24	13	23
14	18	17	22	2	11	6
22	11	7	21	8	3	9
2	7	16	23	19	16	3
13	1	21	5	10	25	17
15	10	18	20	4	14	12

Рис. 57. Двухцветная таблица к методике для оценки переключения и концентрации внимания.

Для выполнения этой методики необходимо воспользоваться двухцветной, например черно-красной, таблицей, включающей в себя 49 цифр, из которых 25 одного цвета (к примеру красные) и 24 — другого цвета (например, черные). На таблице красные цифры выделены, они более темные. Испытуемый получает инструкцию как можно быстрее находить и указывать в таблице (рис. 57) поочередно то красные, то черные цифры, причем одни из них необходимо счи-

тать в прямом, а другие в обратном порядке. Например, можно предложить считать черные цифры от 1 до 24, а красные — от 25 до 1, чередуя их. Сначала находится и указывается в таблице черная цифра, затем — красная, после этого снова черная, красная и так далее до тех пор, пока не будут найдены и указаны все 49 имеющихся в таблице цифр.

Определяется, сколько времени потребуется для того, чтобы безошибочно, не сбиваясь, выполнить все задание с начала и до конца. Если испытуемый ошибается в ходе счета хотя бы один раз, то задание считается невыполненным, и испытуемому предоставляется возможность начать его сначала. Эксперимент продолжается до тех пор, пока хотя бы раз испытуемый не справится с заданием безошибочно.

Величина, обратная числу попыток выполнения задания, является показателем концентрации внимания, а время, затраченное на последнее, безошибочное его выполнение — показателем переключения внимания.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

При оценке мышления у подростков и старших школьников следует иметь в виду два обстоятельства: во-первых, то, что к этому возрасту все виды мышления, включая словесно-логическое, уже достаточно развиты, во-вторых, то, что, начиная с этого возраста, дети готовят себя к выбору будущей профессии, соизмеряя свои способности с требованиями, которые эта профессия предъявляет человеку. Первое обстоятельство предполагает оценку того главного, что появляется в мышлении человека к подростковому возрасту, а именно — умения логически рассуждать, совершая в уме сложные действия и операции. Второе обстоятельство требует обратить особое внимание на те виды мышления, которые связаны с наличием наиболее важных для выбора будущей профессии способностей. К ним, в частности, могут относиться математические, лингвистические и технические способности, которые легко могут быть оценены у подростков и юношей при помощи известных тестов. В связи с этим в блок пред-

лагаемых методик вошли четыре такие, которые предназначены для этих целей: методика оценки логики мышления, математического, лингвистического и технического мышления. Каждая из этих методик далее подробно описывается.

Методика 12[1]. «Логико-количественные отношения»

Испытуемым в этой методике предлагается решить 20 задач на выяснение логико-количественных отношений. Все эти задачи представлены далее в таблице 15.

В каждой из этих задач необходимо определить, какая величина больше или, соответственно, меньше другой, и результат записать под чертой в виде соотношения между величинами «А»

Таблица 15

Задачи к методике «Логико-количественные отношения»

1. А больше Б в 6 раз Б меньше В в 7 раз ——— В А	2. А меньше Б в 10 раз Б больше В в 6 раз ——— А В
3. А больше Б в 3 раза Б меньше В в 6 раз ——— В А	4. А больше Б в 3 раза Б меньше В в 5 раз ——— А В
5. А меньше Б в 3 раза Б больше В в 5 раз ——— В А	6. А больше Б в 9 раз Б меньше В в 12 раз ——— В А
7. А больше Б в 9 раз Б меньше В в 4 раза ——— В А	8. А меньше Б в 3 раза Б больше В в 7 раз ——— А В

[1] Одиннадцать других методик, показатели которых представляются в заключающей эту главу Карте индивидуального психологического развития подростка и старшего школьника, уже описаны в рамках стандартизированного комплекса для младших школьников в предыдущей главе. Поэтому нумерация методик, отраженных в Карте, в данной главе начинается не с 1, а с 12.

и «В» с помощью знаков «>» или «<». Решать все без исключения задачи нужно только в уме, как можно быстрее и без ошибок.

На решение всех 20 задач в целом отводится всего 10 минут.

9. А меньше Б в 5 раз
Б больше В в 6 раз
В А

10. А меньше Б в 2 раза
Б больше В в 8 раз
А В

11. А меньше Б в 3 раза
Б больше В в 4 раза
В А

12. А больше Б в 2 раза
Б меньше В в 5 раз
А В

13. А меньше Б в 10 раз
Б больше В в 3 раза
В А

14. А меньше Б в 5 раз
Б больше В в 2 раза
А В

15. А больше Б в 4 раза
Б меньше В в 3 раза
В А

16. А меньше Б в 3 раза
Б больше В в 2 раза
А В

17. А больше Б в 4 раза
Б меньше В в 7 раз
В А

18. А больше Б в 4 раза
Б меньше В в 3 раза
В А

19. А меньше Б в 5 раз
Б больше В в 8 раз
А В

20. А больше Б в 7 раз
Б меньше В в 3 раза
В А

По истечении этого времени психодиагностический эксперимент прерывается и определяется число правильно решенных испытуемым задач за это время.

Примечание. Ниже для контроля приводятся правильные решения всех задач с указанием номера задачи и правильного решения. В ответах вместо указанных выше знаков использованы словесные формулировки.

1. В больше А.	6. В больше А.	11. В больше А.	16. А больше В.
2. А больше В.	7. А больше В.	12. А больше В.	17. В больше А.
3. В больше А.	8. А больше В.	13. В больше А.	18. В больше А.
4. А больше В.	9. В больше А.	14. А больше В.	19. А больше В.
5. А больше В.	10. А больше В.	15. В больше А.	20. В больше А.

Оценка результатов

За каждую правильно решенную задачу испытуемый получает по **0,5 балла.** Максимальная сумма баллов, которую может набрать один испытуемый за решение всех 20 задач, **равна 10.** Если результат оказался равным целому числу баллов с половиной, то он округляется до ближайшего большего числа. Например, результат 8,5 баллов в итоге округляется до 9,0 баллов.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.
8-9 баллов — высокий.
4-7 баллов — средний.
2-3 балла — низкий.
0-1 балл — очень низкий.

Методика 13. Тест Айзенка

Данный тест приводится фрагментарно. В действительности он состоит из восьми субтестов, пять из которых предназначаются для оценки уровня общего интеллектуального развития человека и три — для оценки степени развитости у него специальных способностей: математических, лингвистических и тех, которые важны для технической, дизайнерской, художественно-изобразительной и других видов деятельности, где активно используется образно-логическое мышление (зрительно-пространственный субтест теста Айзенка).

Каждый из субтестов теста Айзенка включает в себя серию постепенно усложняющихся задач, на решение которых в каждом субтесте отводится по 30 мин. Таким образом, полное время работы над всем тестом, включая прохождение всех его субтестов, составляет 4 часа. Только при условии выполнения всех 8 субтестов можно дать полную оценку как уровня общего интеллектуального развития человека, так и степени развитости у него названных выше специальных способностей.

Для практического ознакомления с тестом Айзенка и его использования в школьной психолого-педагогической практике мы

избрали только два из восьми имеющихся в.тесте субтестов: тот, с помощью которого оцениваются лингвистические, и тот, посредством которого можно оценить математические способности человека[1].

На выполнение серии заданий, включенных в эти субтесты, отводится 1 час (по 30 мин на каждый из субтестов). За это время необходимо постараться решить как можно больше задач,

Оценка уровня развития соответствующих способностей производится по общему числу правильно решенных за это время задач путем сравнения числа решенных задач с нормативными показателями, проводимыми далее в виде графиков. Там же, в конце описания обоих субтестов, даны правильные ответы на все включенные в них задачи.

Замечание. Если какая-либо из задач субтеста не решается быстро, то ее можно временно пропустить и приступить к решению следующей задачи, так как в конечном счете учитывается только общее число правильно решенных за отведенное время задач.

Предлагаемые испытуемыми решения — это в первую очередь касается задач математического субтеста — могут отличаться от тех, которые даны в ключе, но тем не менее быть правильными, если испытуемому удается достаточно убедительно и логично обосновать их справедливость.

Задачи словесного субтеста теста Айзенка на проверку уровня развития лингвистического мышления

1. Вставьте вместо точек слово, состоящее из трех букв, которое означало бы то же самое, что и слова, стоящие вне скобок[2]:
ТКАНЬ (...) СОСТОЯНИЕ ВЕЩЕСТВА

'Полностью с содержанием данного теста можно ознакомиться по книге *Айзенк Ганс Ю.* Проверьте свои способности. М., 1992. Имеются и другие идентичные репринтные издания данной книги.

[2]В этой и всех следующих задачах количество точек, имеющихся в скобках, в точности равно числу букв в искомом слове.

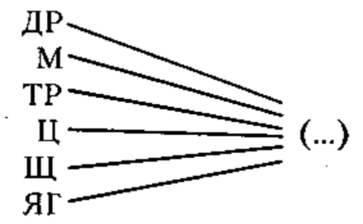
2. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и одновременно началом второго слова:

ГО (...) КОТ

3. Решите анаграммы[1] и исключите одно лишнее по смыслу слово из четырех полученных:

КОХЙЕК
СНИНЕТ
ОЖИВТ
ЛУФОБТ

4. Найдите общее окончание для всех перечисленных набо ров букв так, чтобы в результате прибавления букв везде полу чились осмысленные слова:



5. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоя щие вне скобок:

ЖИВОТНОЕ (....) МОНАХ

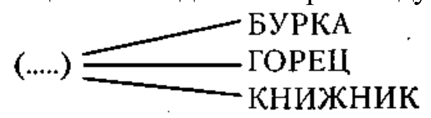
6. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

СНА(...)ОВОЙ

7. Решите анаграмму и исключите лишнее слово:

ОЗУКРА
НИШПАЯЛ
НИБОВОС
НИШКУП

8. Найдите общее начало для всех трех следующих слов:



[1] Решить анаграмму — значит из набора предложенных **букв составить** осмысленное слово, включающее все эти буквы и только их.

9. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, сто ящие вне скобок:

РОДНИК (....) ОТМЫЧКА

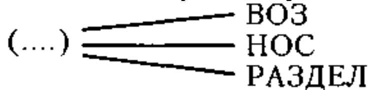
10. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

ПЕ(...)ОЛ

11. Исключите лишнее слово[1]:

АЧТПО
АИДРО
ФАГРЕЛТЕ
КТЕВИНЦ

12. Найдите общее начало для трех следующих слов:



13. Найдите слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

ТА(...)АТ

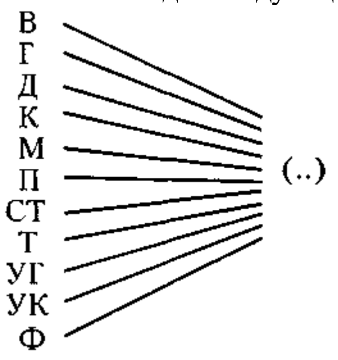
14. Найдите слово, которое означало бы то же самое, что и слова, стоящие вне скобок:

БИТВА (...,.) РУГАНЬ

15. Исключите лишнее слово:

АПНИСЕЛЬ
ЯШВИН
ТАСУПАК
АКАЧКБО
ШУРГА

16. Найдите общее окончание для следующих слов:



[1] Это — задание на решение анаграммы. Далее в подобных задачах слова «решить анаграмму» повторяться не будут.

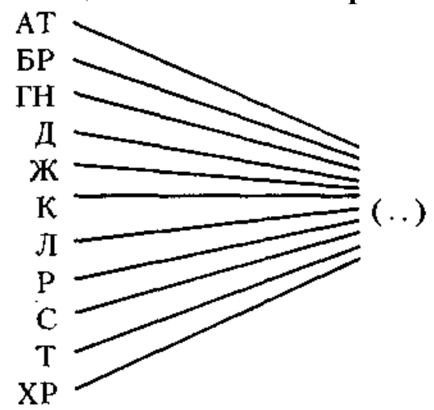
17. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

БАЛ(...)ЕДА

18. Исключите лишнее слово:

ЮКИЛТ
ЛЮТАНЬП
АЛИФАК
ОЗАР
ЛСТУ

19. Найдите общее окончание всех **перечисленных слов:**



20. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и **слова,** стоящие вне скобок:

РЫБА (....) НАКЛОННАЯ ПОВЕРХНОСТЬ

21. Вставьте слово, которое служило бы окончанием **первого** слова и началом второго:

ДИК(....)ЕЦ

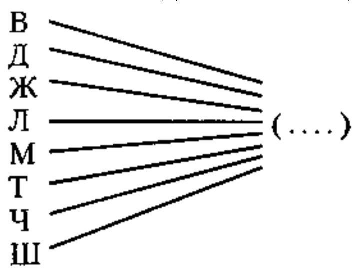
22. Исключите лишнее слово:

РАКОЧВА
ЛЬБГДОУ
ЕХРО
ЛУПЕДЬ

23. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок:

НАСЫПЬ (..ОБРАЩАЮЩИЙСЯ СТЕРЖЕНЬ

24. Найдите общее окончание для всех последующих слов:



25. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

СА(...)ОН

26. Исключите лишнее слово:

ЗМАТЕ
РАЖПИ
АГОВЛ
ИНЕРГ

27. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок:

ЧАСТЬ ОДЕЖДЫ (....) ГРУЗОПОДЪЕМНЫЙ МЕХАНИЗМ

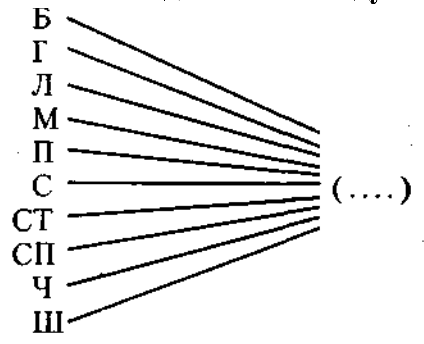
28. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

У (....) Ь

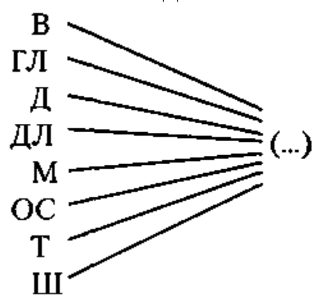
29. Исключите лишнее слово:

СЛОО
ОКОТИ
ООТРОНТ
РЕБЛАГД

30. Найдите **общее** окончание для **всех последующих слов:**



31. Найдите общее окончание для всех последующих слов:



32. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок:

ЖИВОТНОЕ (....) НЕЖНОСТЬ

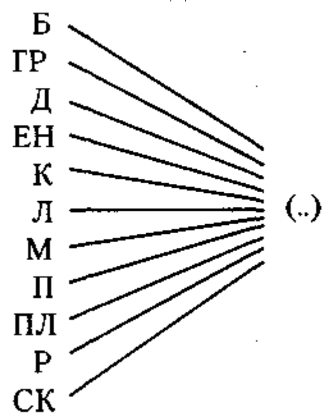
33. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

КОВЕР (...) ЛЕТА

34. Исключите лишнее слово:

ЛЕОР
БЕОРОЙВ
КОВАОРЖОН
ФЕЛИНДЬ

35. Найдите общее окончание для всех последующих слов:



3б.Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

КАБ(...)ОШКО

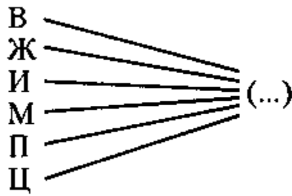
37. Исключите лишнее слово:

НЙЕНЙЭШТ
КИНСЕКД
ВЕХЧО
КЗААЛЬБ
СЙТООТЛ

38. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок:

САМОВОЛЬНЫЙ УХОД (....) МОЛОДАЯ ВЕТКА

39. Найдите общее окончание для всех последующих слов:



40. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок:

ПРЕДЛОГ (....) РЕМЕНЬ УЗДЫ

41. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

С(...)ОКНО

42. Исключите лишнее слово:

ЛИОРЗТЕВЕ
ИОКСМТ
РКМАО
МИТТЕР

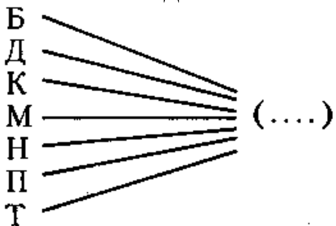
43. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок:

КОСТОЧКА ПАЛЬЦА (.....) ПАУКООБРАЗНОЕ

44. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

ГА (...) РЕЛЬ

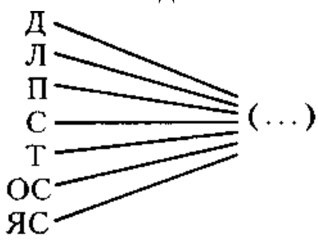
45. Найдите общее окончание для всех последующих слов:



46. Исключите лишнее слово:

ЗОАК
РЕОББ
СФОМАРЕ
ШАДОЛЬ

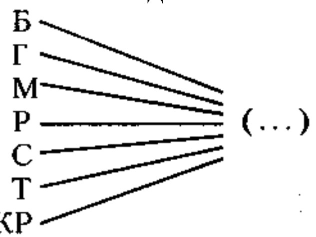
47. Найдите общее окончание для всех **последующих слов:**



48. Вставьте слово, которое служило **бы окончанием первого слова** и началом второго:

Г(...)ОЖА

49. Найдите общее окончание для всех **последующих слов:**



50. Исключите лишнее слово:

ТРБА
КПИРАКС
ТРСАЕС
АТМЬ
НКВЧУА

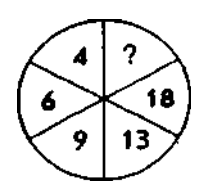
Методика 14. Числовой субтест теста Айзенка

1. Продолжите числовой ряд':

18 20 24 32 ?

' Вместо вопроса во всех задачах необходимо найти конкретное число, которое соответствовало бы логике расположения других чисел в ряду или на картинке.

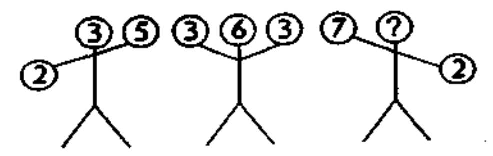
2. Вставьте недостающее число:



3. Продолжите числовой ряд:

212 **179** 146 113 '?

4. Вставьте недостающее число:



5. Продолжите числовой ряд;

6 8 10 11 14 14 ?

6. Вставьте пропущенное число:

17 (112) 39 28

( ) 49

7. Вставьте пропущенное число:

3 9 3

5 7 1

7 1?

8. Продолжите ряд чисел:

7 13 24 45 ?

9. Вставьте пропущенное число:

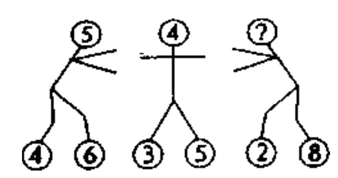
234 (333) 567

345 ( ) 678

10. Вставьте пропущенное число:

4 5 7 11 19 ?

11. Вставьте недостающее число:



12. Продолжите числовой ряд:

6 7 9 13 21 ?

13. Вставьте пропущенное число:

4 8 6 6 2

4 8 6?

14. Продолжите числовой ряд:

68 48 40 36 34

15. Вставьте недостающее число:

2	**6**
54	**18**

?	**9**
81	**27**

16. Вставьте пропущенное число:

718 (26) 582 474

( ) 226

17. Продолжите числовой ряд:

15 13 12 11 9 9 ?

18. Вставьте пропущенное число:

9 4 1 6 6

2 19?

19. Вставьте пропущенное число:

11 12 14 ? 26 42

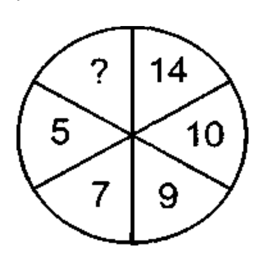
20. Вставьте пропущенное число:

8 5 2

4 2 0

9 6 ?

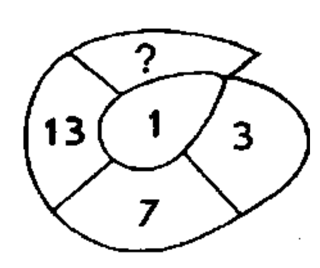
21. Вставьте пропущенное число:



22. Вставьте пропущенное число:

341 (250) 466
282 ( ) 398

23. Вставьте пропущенное число:



24. **Вставьте** пропущенное число:

12 (336) 14
15 ( ) **16**

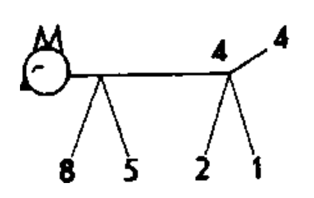
25. Вставьте пропущенное число:

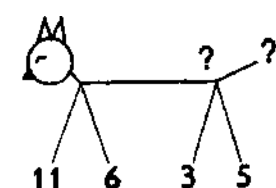
4 7 6 8
4 8
6 5?

26. Продолжите числовой ряд:

7 14 10 12 14 9 ?

27. Вставьте недостающее число:





28. Вставьте пропущенное число:

17 (102) 12
14 ( ) 11

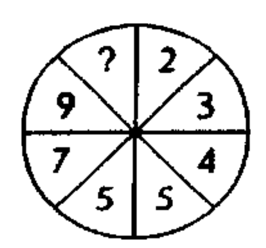
29. Продолжите числовой ряд:

172 84 40 18 ?

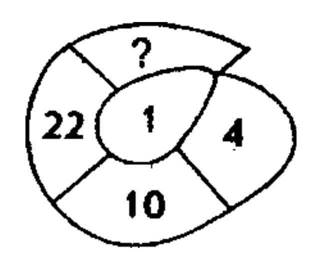
30. Продолжите числовой ряд:

1 5 13 29 ?

31. Вставьте недостающее число:



32. Вставьте недостающее число:



33. Продолжите числовой ряд:

0 3 8 15 ?

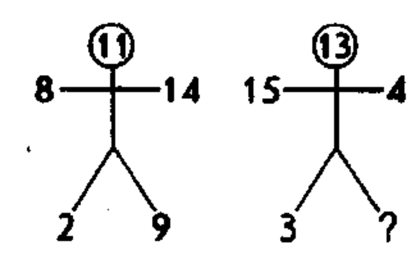
34. Вставьте пропущенное число:

1 3 2 ? 3 7

35. Вставьте пропущенное число:

447 (336) 264
262 ( ) 521

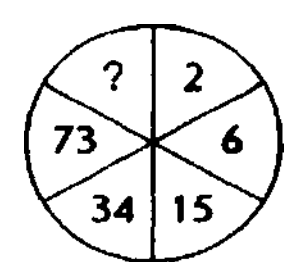
36. Вставьте недостающее число:



37. Продолжите числовой ряд:

4 7 9 11 14 15 19 ?

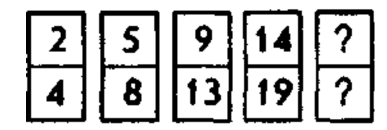
38. Вставьте недостающее число:



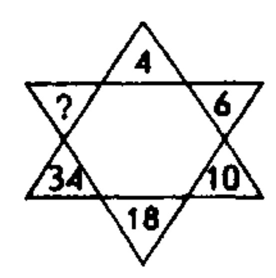
39. Вставьте пропущенное число:

3 7 15 6
13 28 9
19 ?

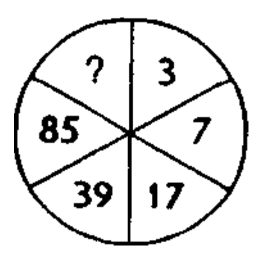
40. Вставьте недостающее число:



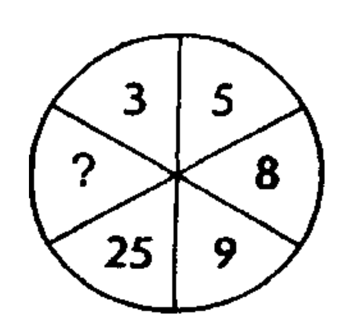
41. Вставьте пропущенное число:



42. Вставьте пропущенное число:



43. Вставьте недостающее число:



44.Вставьте пропущенное число:

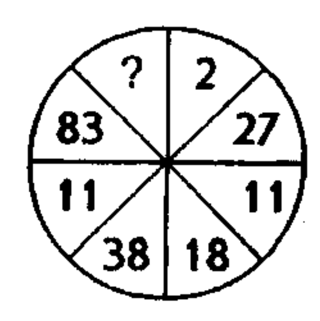
643 (111) 421 269

( ) 491

45. Продолжите числовой ряд:

857 969 745 1193 ?

46. Вставьте недостающее число:



47. Вставьте пропущенное число:

9 (45) 81 *8*

(36) 64

10 ( ) ?

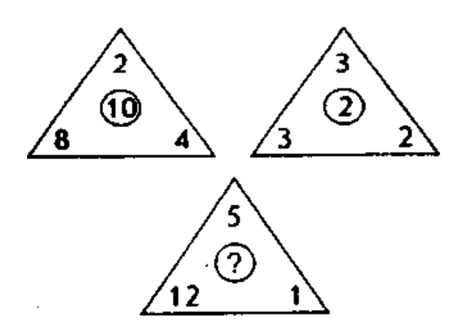
48. Продолжите числовой ряд:

7 19 37 61 ?

49. Продолжите числовой ряд:

5 41 149 329 ?

50. Вставьте пропущенное число:



Ответы на задачи словесного субтеста **теста Айзенка**

1. ГАЗ.
2. БОЙ.
3. **ЖИВОТ.** Все остальные слова обозначают спортивные игры: хоккей, теннис, футбол.
4. ЕЛЬ.
5. ЛАМА.
6. РЯД.
7. ПУШКИН. Все остальные слова — фамилии певцов: Собинов, Шаляпин, Карузо.
8. ЧЕРНО.
9. КЛЮЧ.
10. СОК.
11. ЦВЕТНИК. Все остальные слова **обозначают средства связи:** почта, телеграф, радио.
12. ВОДО.
13. ПИР.
14. БРАНЬ.
15. ВИШНЯ. Все остальные слова **содержат букву А:** апельсин, капуста, кабачок, груша.
16. ОЛ.
17. БЕС.
18. СТУЛ. Все остальные слова **обозначают цветы: лютик,** тюльпан, фиалка, роза.

19. ОМ.
20. СКАТ.
21. ОБРАЗ.
22. ОРЕХ. Все остальные слова обозначают породы собак: овчарка, бульдог, пудель.
23. ВАЛ.
24. ЕСТЬ.
25. РАЙ.
26. ПАРИЖ. Все остальные слова — названия разных рек: Темза, Волга, Нигер.
27. ВОРОТ.
28. КЛАД.
29. БЕЛГРАД. Остальные слова содержат букву О: Осло, Токио, Торонто.
30. АЙКА.
31.ИНА.
32. ЛАСКА.
33. КОТ.
34. ДЕЛЬФИН. Остальные слова — орел, воробей, жаворонок — птицы.
35. ОТ.
36. ЛУК.
37. ЭЙНШТЕЙН. Остальные слова — фамилии знаменитых писателей: Диккенс, Чехов, Бальзак, Толстой.
38. ПОБЕГ.
39. ЕНА.
40. ПОВОД.
41. ТОЛ.
42. ТЕЛЕВИЗОР. Остальные слова обозначают насекомых: москит, термит, комар.
43. ФАЛАНГА.
44. МАК. '
45. ОЧКА.
46. СЕМАФОР. Остальные слова обозначают животных: коза, бобер, лошадь.
47.ЕНЬ.
48. РОГ.

49. ОЛЬ.
50. СКРИПКА. Все остальные слова обозначают членов семьи: брат, сестра, мать, внучка.

Ответы на задачи числового субтеста теста Айзенка и их объяснение

1. 48. Сначала прибавляется 2, потом 4, затем 8 и, наконец, 16.
2. 24. Числа постепенно возрастают на 2,3,4,5,6 по направлению против часовой стрелки.
3. 80. Из каждого числа вычитаем 33.
4. 5. Цифры, поднятые на «руках», положительные, а цифры, находящиеся на опущенных «руках» — отрицательные. На «голове» дана их алгебраическая сумма: +7 - 2 = +5.
5. 18. Имеются два чередующихся ряда чисел. В одном ряду числа возрастают на 4, а в другом ряду — на 3.
6. 154. Это — удвоенная сумма чисел, стоящих вне скобок.
7. 3. Это — полуразность чисел второй и первой колонок.
8. 86. Числа удваиваются, а затем из них вычитаются 1,2,3,4.
9. 333. Это — разность чисел, стоящих справа и слева от скобок.
10. 35. Числа в ряду возрастают на 1, *2,* 4,8,16.
11. 5. Число на «голове» равно полусумме чисел на «ногах».
12. 37. Каждое последующее число равно удвоенному предыдущему минус 5.
13. 7. Числа в третьей колонке равны полусумме чисел в первой и второй колонках.
14. 33. Числа в ряду убывают на 16, 8,4, 2,1.
15. 3. Если двигаться по часовой стрелке, то числа все время возрастают в три раза.
16. 14. Число в скобках равно сумме чисел вне скобок, деленной на 50.
17. 6. Имеются два чередующихся ряда чисел. В одном ряду числа уменьшаются на 3, а в другом ряду — на 2.
18. 4. Сумма чисел в каждой строке равна 14.
19. 18. Каждое последующее число равно удвоенному предыдущему минус 10.

20. 3. Имеются три убывающих ряда чисел. В первой строке числа уменьшаются на 3, во второй строке — на 2, в третьей — на 3.
21. 18. Удвоенное число противоположного сектора.
22. Удвоенная разность чисел, стоящих справа и слева от скобок.-
23. 21. Числа возрастают на 2, 4, 6, 8.
24. 480. Число в скобках равно удвоенному произведению чисел, стоящих вне скобок.
25. 2. В каждой строке третье число равно удвоенной разности первых двух чисел.
26. 19. Имеются два чередующихся ряда чисел. В первом ряду числа возрастают на 3, 4, 5. Во втором ряду числа убывают на 2 и 3.
27. 3. Вычесть сумму чисел на второй и четвертой «лапах» из суммы чисел на первой и третьей «лапах». В результате получится число на кончике «хвоста».
28. 77. Число в скобках равно половине произведения чисел, стоящих вне скобок.
29. 7. Каждое последующее число равно половине предыдущего минус 2.
30. 61. Каждое последующее число равно сумме предыдущего с удвоенной разностью двух предшествующих. Так: 5 - 1 = 4; 4 х 2 = 8; 5 + 8 = 13 и т. д.
31. 11. Удвоить число из противолежащего сектора и прибавить к полученному результату 1.
32. 46. Каждое последующее число равно удвоенному предыдущему плюс 2.
33. 24. Числа в ряду возрастают на 3, 5, 7, 9.
34. 5. Имеются два чередующихся ряда чисел. В первом ряду числа увеличиваются на 2. Во втором ряду числа уменьшаются на 1.
35. 518. Число в скобках равно удвоенной разности чисел, стоящих вне скобок.
36. 3. Вычесть сумму чисел на «ногах» из суммы чисел на «руках». В результате получается число на «голове».
37. 19. Имеются два чередующихся ряда чисел. В одном ряду числа увеличиваются на 5, в другом ряду — на 4.

38. 152. Если двигаться по часовой стрелке, то каждое последующее число будет равно удвоенному предыдущему плюс 2, 3, 4, 5, 6.
39. 40. Числа во второй колонке равны удвоенным числам первой колонки плюс 2: 2 х 19 + 2 = 40.
40. Числа в верхних квадратах увеличиваются на 3,4,5,7. Числа в нижних квадратах увеличиваются на 4, 5, 6, 7.
41. 66. Если двигаться по часовой стрелке, то каждое последующее число равно удвоенному предыдущему минус 2.
42. 179. Если двигаться по часовой стрелке, то каждое последующее число равно удвоенному предыдущему плюс 1,3, 5,7,9.
43. 64. Возвести в квадрат число из противолежащего сектора.
44. 111. Число в скобках равно полуразности чисел, стоящих вне скобок.
45. 297. Разность между числами каждый раз удваивается, и ее нужно поочередно прибавлять и вычитать из чисел ряда, например: 857 + 112 = 969; 969 - 112 х2 = 745;745 + 112 х х 2х2 = 1193; 1193- 1 1 2 х 2 х 2 х 2 = 297.
46. 6. Имеются два чередующихся ряда чисел. Оба они представляют собой квадраты чисел плюс 2:

Первый ряд:	0	3	6	9
Квадраты:	0	9	36	81
Плюс 2:	2	11	38	83
Второй ряд:	5	4	3	и, следовательно, 2
Квадраты:	25	16	9	и, следовательно, 4
Плюс 2:	27	18	11	и, следовательно, 6.

47. 55 и 100. Число, стоящее справа от скобок, равно квадрату числа, стоящего слева от скобок. Число в скобках равно полусумме чисел вне скобок.
48. 91. В приведенном ряду разность между каждым последующим числом и предыдущим возрастает на 6 и составляет, соответственно, 12,18, 24, 30.

49.,

581. Начнем с ряда чисел:	0	2	4	6,	т.е. 8,
умножим на 3:	0	6	12	18,	т.е. 24,
возведем в квадрат:	3	36	144	324,	т.е. 576,
прибавим 5:	5	41	149	329,	т.е. 581.

50. 6. Число внутри кружка равно сумме чисел внутри углов треугольника минус числа, стоящие вне треугольника.

Оценка результатов исследования лингвистических и математических способностей (мышления) при помощи описанных субтестов теста Айзенка

Оценка результатов исследования производится при помощи графиков, показанных на рис. 58 и рис. 59. Они представляют собой усредненные нормативные показатели по данным этих двух субтестов. Норме в строгом смысле этого слова на каждом графике соответствует показатель, равный 100% по вертикальной оси.

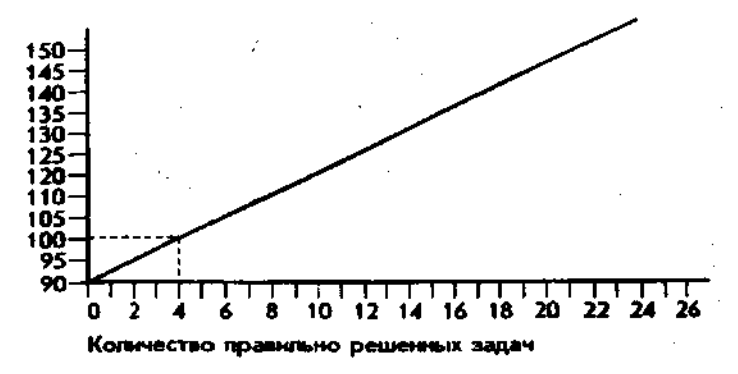


Рис. 58. График для оценки лингвистических способностей по соответствующему субтесту теста Айзенка.

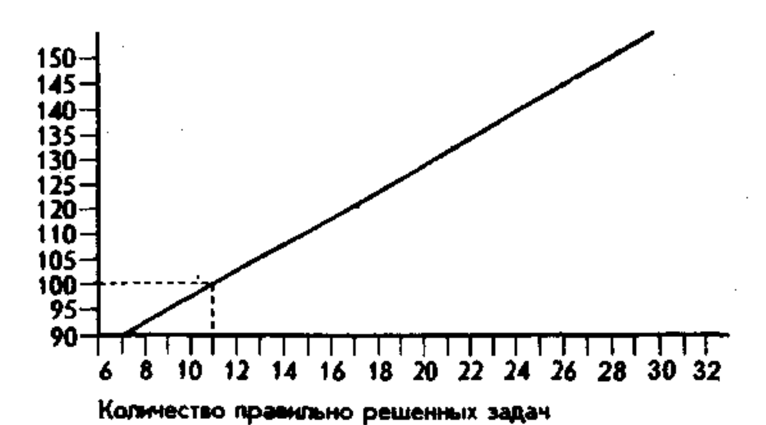


Рис. 59. График для оценки математических способностей по соответствующему субтесту теста Айзенка.

Найдя, пользуясь графиком, соответствующую точку на нижней оси (количество задач, правильно решенных испытуемым за 30 мин), восстановив из нее перпендикуляр до пересечения с линией графика и далее опустив его из точки пересечения на вертикальную ось, можно определить коэффициент интеллектуального развития испытуемого по данному виду мышления. Так, например, если за отведенные 30 мин испытуемый решил 16 задач, то показатель уровня развития его лингвистического мышления приблизительно будет равен 130%. Если за это же время такое же число задач решено по математическому субтесту, то показатель уровня развития математического мышления окажется равным 115%. Норме для лингвистического субтеста соответствуют 4 правильно решенные задачи, а норме для математического субтеста — 11 правильно решенных задач (пунктирные линии на обоих графиках).

Методика 15. Тест Беннета. Оценка уровня развития технического мышления

Данный тест предназначен для того, чтобы оценивать техническое мышление человека, в частности — его умение читать чертежи, разбираться в схемах технических устройств и их работе, решать простейшие физико-технические задачи.

В данном тесте испытуемый получает 70 технических рисунков с заданиями и вариантами возможных ответов на них. Задача испытуемого состоит в том, чтобы к каждому из рисунков найти правильное решение изображенной на нем задачи.

На всю работу над тестом отводится 25 мин. Развитость технического мышления оценивается по количеству правильно решенных за это время задач.

Далее под номерами от 1 до 70 даны соответствующие задания в виде рисунков и связанных с ними вопросов. Под каждым из вопросов, в свою очередь, даны три варианта возможных ответов на него, причем только один из них является правильным. Испытуемому необходимо выбрать и указать правильный ответ, написав на отдельном листе бумаги номер задачи и номер избранного ответа на эту задачу. Запись 3.1 будет означать, что при реше-

нии 3-й задачи испытуемый счел правильным 1-й из предложенных ответов на нее.

В следующих далее таблицах (табл. 16 и 17) содержатся, соответственно, ключевые ответы на задания теста Беннета и нормативные данные, пользуясь которыми, можно оценивать уровень развития технического мышления у подростков и старших школьников.

Таблица 16

Ключ к тесту Беннета Правильные ответы на тестовые задания

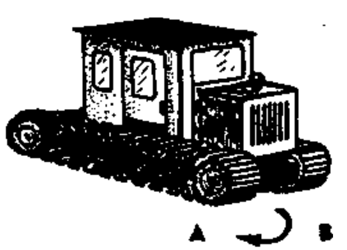
Номер задания	Правильный ответ	Номер задания	Правильный ответ	Номер задания	Правильный ответ
1	2	25	2	48	1
2	2	26	2	49	2
3	1	27	1	50	3
4	3	28	3	51	2
5	2	29	2	52	1
6	2	30	1	53	2
7	3	31	3	54	1
8	3	32	2	55	1
9	2	33	1	56	2
10	3	34	3	57	1
11	2	35	1	58	1
12	2	36	3	59	2
13	2	37	2	60	1
14	3	38	3	61	2
15	2	39	1	62	1
16	2	40	2	63	3
17	2	41	1	64	2
18	3	42	2	65	1
19	2	43	2	66	2
20	3	44	1	67	3
21	2	45	3	68	1
22	1	46	1	69	2
23	3	47	1	70	1
24	3				

Задачи к тесту Беннета

1. Если левая шестерня поворачивается в указанном стрелкой направлении, то в каком направлении будет поворачиваться правая шестерня?

1. В направлении стрелки А.
2. В направлении стрелки В.
3. Не знаю.

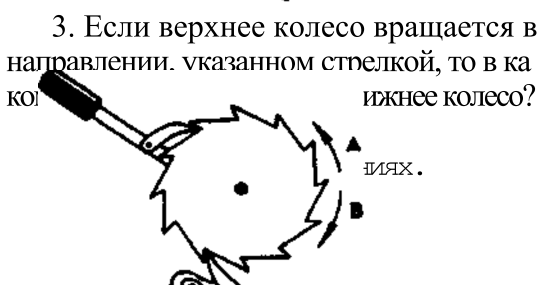
2. Какая гусеница должна двигаться быстрее, чтобы трактор поворачивался в указанном стрелкой направлении?

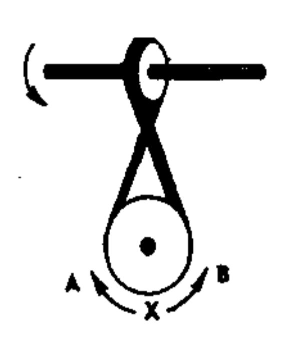


1. Гусеница А.
2. Гусеница В.
3. Не знаю.

3. Если верхнее колесо вращается в направлении, указанном стрелкой, то в ка ко ижнее колесо?

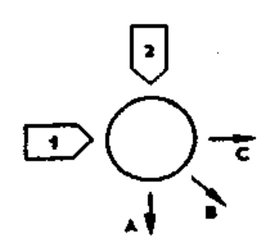
иях.





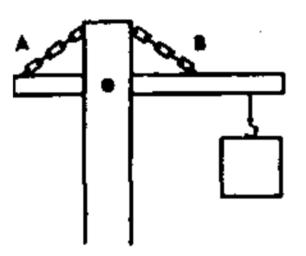
4. В каком направлении будет двигаться зубчатое колесо, если ручку слева двигать вниз и вверх в направлении пунктирных стрелок?

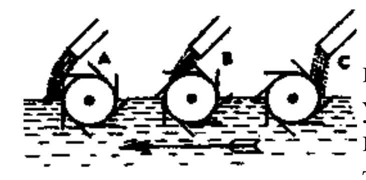
1. Вперед-назад по стрелкам А—В.
2. В направлении стрелки А.
3. В направлении стрелки В.



5. Если на круглый диск, указанный на рисунке, действуют одновременно две одинаковые силы 1 и 2, то в каком направлении будет двигаться диск?
1. В направлении, указанном стрелкой А.
2. В направлении стрелки В.
3. В направлении стрелки С.

6. Нужны ли обе цепи, изображенные на рисунке, для поддержки груза, или достаточно только одной? Какой?
1. Достаточно цепи А.
2. Достаточно цепи В.
3. Нужны обе цепи.

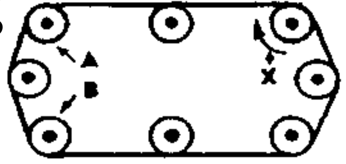


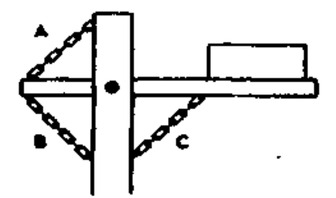


7. В речке, где вода течет в направлении, указанном стрелкой, установлены три турбины. Из труб над ними падает вода. Какая из турбин будет вращаться быстрее?
1. Турбина А.
2. Турбина В.
3. Турбина С.

8. Какое из колес, А или В, будет вращаться в том же направлении, что и колесо Х?
1. Колесо А.
2. Колесо В.
3. Оба колеса.

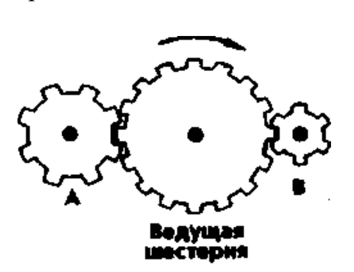




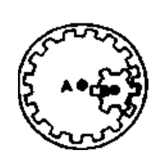


9. Какая цепь нужна для поддержки груза?
1. Цепь А.
2. Цепь В.
3. Цепь С.

10. Какая из шестерен вращается в том же направлении, что и ведущая шестерня? А может быть, в этом направлении не вращается ни одна из шестерен?



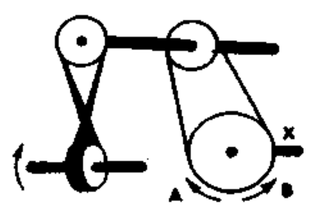
1. Шестерня А.
2. Шестерня В.
3. Не вращается ни одна.



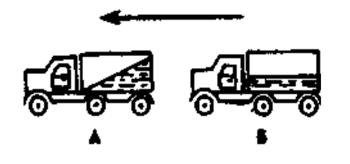
11. Какая из осей, А или В, вращается быстрее или обе оси вращаются с одинаковой скоростью?

1. Ось А вращается быстрее.
2. Ось В вращается быстрее.
3. Обе оси вращаются с одинаковой скоростью.

12. Если нижнее колесо вращается в направлении, указанном стрелкой, то в каком направлении будет вращаться ось Х?



1. В направлении стрелки А.
2. В направлении стрелки В.
3. В том и другом направлениях.





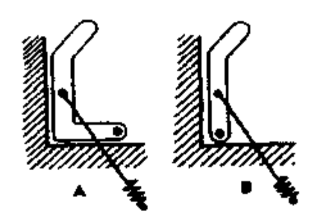
13. Какая из машин с жидкостью в бочке тормозит?

1. Машина А.
2. Машина Б.
3. Машина В.

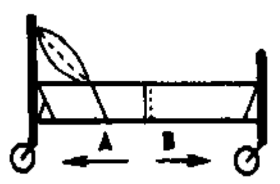


14. В каком направлении будет вращаться вертушка, приспособленная для полива, если в нее пустить воду под напором?

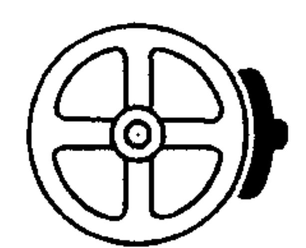
1. В обе стороны.
2. В направлении стрелки А.
3. В направлении стрелки В.



15. Какая из рукояток будет держаться под напряжением пружины?
1. Не будут держаться обе.
2. Будет держаться рукоятка А.
3. Будет держаться рукоятка В.



16. В каком направлении кровать передвигали в последний раз?
1. В направлении стрелки А.
2. В направлении стрелки В.
3. Не знаю.



17. Колесо и тормозная колодка изготовлены из одного и того же материала. Что быстрее износится: колесо или колодка?
1. Колесо износится быстрее.
2. Колодка износится быстрее.
3. И колесо, и колодка износятся одинаково.





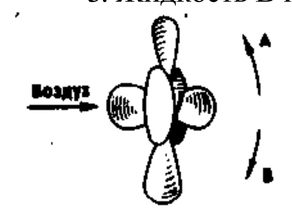
18. Одинаковой ли плотности жидкостями заполнены емкости или одна из жидкостей более плотная, чем другая (шары одинаковые)?



1. Обе жидкости одинаковые по плотности.



2. Жидкость А плотнее.
3. Жидкость В плотнее.

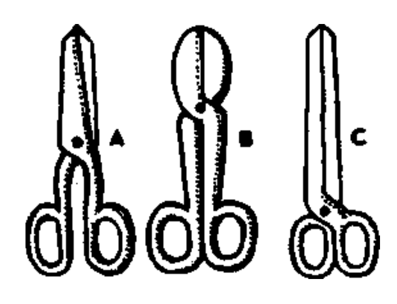


19. В каком направлении будет вращаться вентилятор под напором воздуха?
1. В направлении стрелки А.
2. В направлении стрелки В.
3. В том и другом направлениях.

20. В каком положении остановится диск после свободного движения по указанной линии?

1. В какого угодно.
2. В положении А.
3. В положении В.



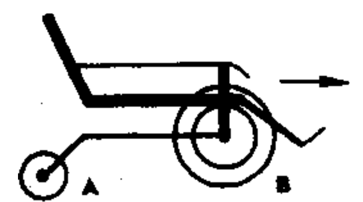


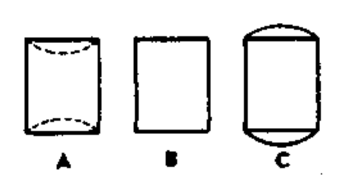
21. Какими ножницами легче резать лист железа?

1. Ножницами А.
2. Ножницами В.
3. Ножницами С.

22. Какое колесо кресла-коляски вращается быстрее при движении коляски?

1. Колесо А вращается быстрее.
2. Оба колеса вращаются с одинаковой скоростью.
3. Колесо В вращается быстрее.



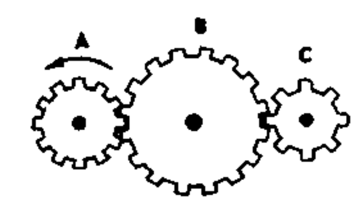


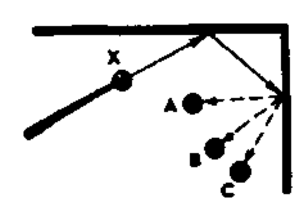
23. Как будет изменяться форма запаянной тонкостенной жестяной банки, если ее нагревать?

1. Как показано на рисунке А.
2. Как показано на рисунке В.
3. Как показано на рисунке С.

24. Какая из шестерен вращается быстрее?

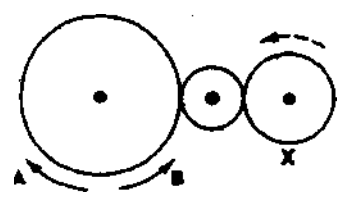
1. Шестерня А.
2. Шестерня В.
3. Шестерня С.

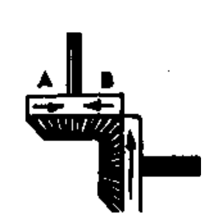




25. С каким шариком столкнется шарик X, если его ударить о преграду в направлении, указанном сплошной стрелкой?
1. С шариком А.
2. С шариком В.
3. С шариком С.

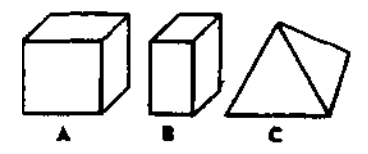
26. Допустим, что нарисованные колеса изготовлены из резины. В каком направлении нужно вращать ведущее колесо (левое), чтобы колесо X вращалось в направлении, указанном пунктирной стрелкой?
1. В направлении стрелки А.
2. В направлении стрелки В.
3. Направление не имеет значения.





27. Если первая шестерня вращается в направлении, указанном стрелкой, то в каком направлении вращается верхняя шестерня?
1. В направлении стрелки А.
2. В направлении стрелки В.
3. Не знаю.

28. Вес фигур А, В и С одинаковый. Какую из них труднее опрокинуть?
1. Фигуру А.
2. Фигуру В.
3. Фигуру С.



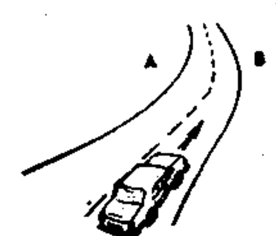


29. Какими кусочками льда можно быстрее охладить стакан воды?
1. Куском на картинке А.
2. Кусочками на картинке В.
3. Куском на картинке С.

30. На какой картинке правильно изображено падение бомбы из самолета?



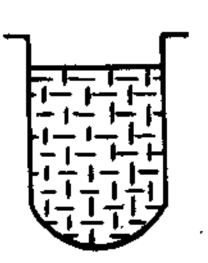
1. На картинке А.
» 2. На картинке В.
3. На картинке С.



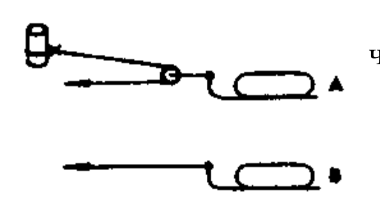
31. В какую сторону занесет эту машину, движущуюся по стрелке, на повороте?

1. В любую сторону.
2. В сторону А.
3. В сторону В.

32. В емкости находится лед. Как изменится уровень воды по сравнению с уровнем льда после его таяния?



1. Уровень повысится.
2. Уровень понизится.
3. Уровень не изменится.



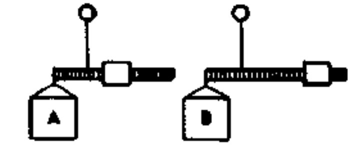
33. Какой из **камней, А** или **В,** легче двигать?

1. Камень А.
2. Усилия должны быть одинаковыми.
3. Камень В.

34. Какая из осей вращается медленнее?

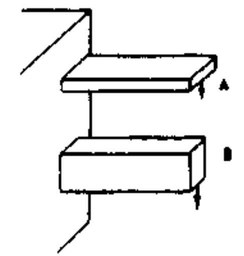


1. Ось А.
2. Ось В.
3. Ось С.



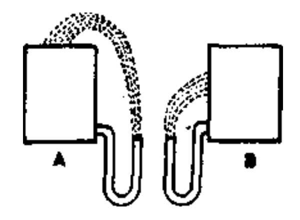
35. Одинаков ли вес обоих ящиков или один из них легче?

1. Ящик А легче.
2. Ящик В легче.
3. Ящики одинакового веса.



36. Бруски А и В имеют одинаковые сечения и изготовлены из одного и того же материала. Какой из брусков может выдержать больший вес?

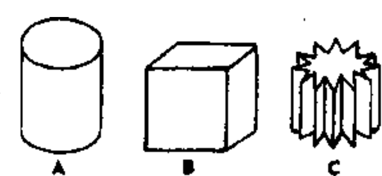
1. Оба выдержат одинаковую нагрузку. .
2. Брусок А.
3. Брусок В.



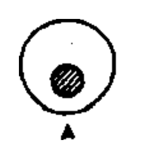
37. На какую высоту поднимется вода из шланга, если ее выпустить из резервуаров А и В, заполненных доверху.

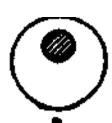
1. Как показано на рисунке А.
2. Как показано на рисунке В.
3. До высоты резервуаров.

38. Какой из этих цельнометаллических предметов охладится быстрее, если их вынести горячими на воздух?



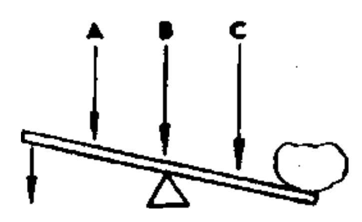
1. Предмет А.
2. Предмет В.
3. Предмет С.





39. В каком положении остановится деревянный диск со вставленным в него металлическим кружком, если диск катнуть?

1. В положении А.
2. В положении В.
3. В любом положении.



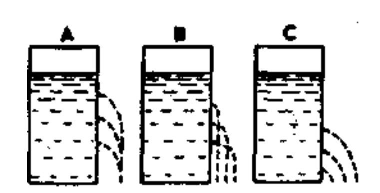
40. В каком месте переломится палка, если резко нажать на ее конец слева?

1. В месте А.
2. В месте В,
3. В месте С.

41. На какой емкости правильно нанесены риски, обозначающие равные объемы?

1. На емкости А.
2. На емкости В.
3. На емкости С.





42. На каком из рисунков правильно изображена вода, выливающаяся из отверстий сосуда?

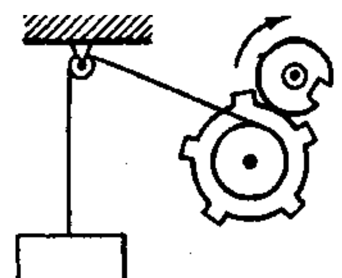
1. На рисунке А.
2. На рисунке В.
3. На рисунке С.

43. В каком пакете мороженое растает быстрее?

1. В пакете А.
2. В пакете В.
3. Одинаково.







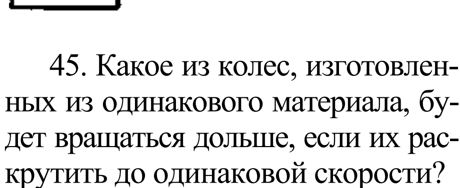
44. Как будет двигаться подвешенный груз, если верхнее колесо вращается в направлении стрелки?

1. Прерывисто вниз.
2. Прерывисто вверх.
3. Непрерывно вверх.



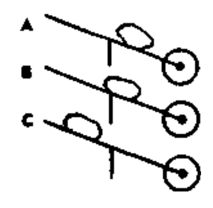






45. Какое из колес, изготовленных из одинакового материала, будет вращаться дольше, если их раскрутить до одинаковой скорости?

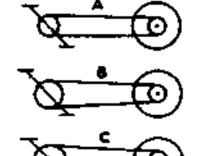
1. Колесо А.
2. Колесо В.
3. Колесо С.



46. Каким способом легче везти камень по гладкой дороге?
1. Способом А.
2. Способом В.
3. Способом С.

47. В каком направлении будет двигаться вода в системе шестеренчатого насоса, если его шестерня вращается в направлении стрелок?
1. В сторону А. 2. В сторону В. 3. В обе стороны.



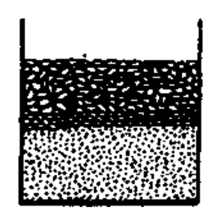


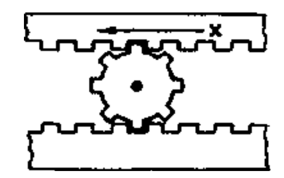
48. При каком виде передачи подъем в гору на велосипеде тяжелее?
1. При передаче типа А.
2. При передаче типа В.
3. При передаче типа С.

49. На дне емкости находится песок. Поверх него — галька (камешки). Как изменится уровень насыпки в емкости, если гальку и песок перемешать?



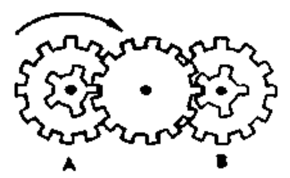
1. Уровень повысится.
2. Уровень понизится.
3. Уровень останется прежним.





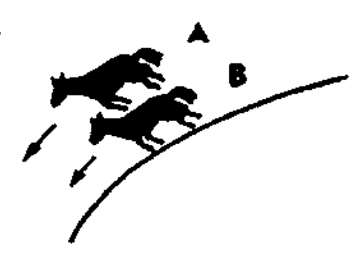
50. Зубчатая рейка X двигается полметра в указанном стрелкой направлении. На какое расстояние при этом переместится центр шестерни?

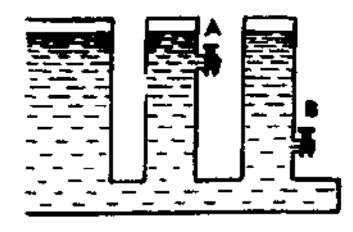
51. Какая из шестерен, А или В, вращается медленнее, или они вращаются с одинаковой скоростью?
1. Шестерня А вращается медленнее.
2. Обе шестерни вращаются с одинаковой скоростью.
3. Шестерня В вращается медленнее.



52. Какая из лошадок должна бежать на повороте быстрее для того, чтобы ее не обогнала другая?

1. Лошадка А.
2. Обе должны бежать с одинаковой скоростью.
3. Лошадка В.



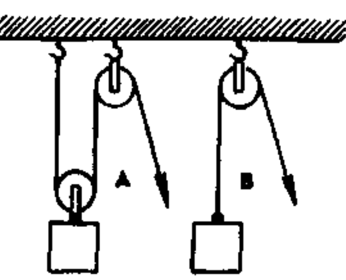


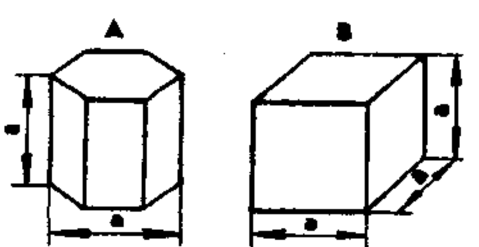
53. Из какого крана сильнее должна бить струя воды, если их открыть одновременно?

1. Из крана А.
2. Из крана В.
3. Из обоих одинаково.

54. В каком случае легче поднять одинаковый по весу груз?

1. В случае А.
2. В случае В.
3. В обоих случаях одинаково.



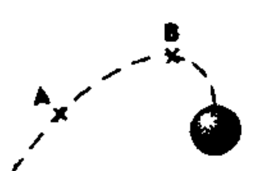


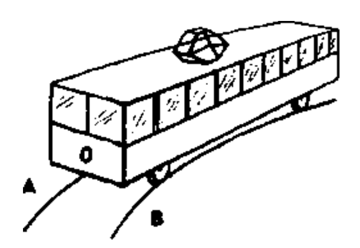
55. Эти тела сделаны из одного и того же материала. Какое из них имеет меньший вес?

1. Тело А. 2. Тело В.
3. Оба тела одинаковы по весу.

56. В какой точке шарик двигается быстрее?

1. В обоих точках, А и В, скорость одинаковая.
2. В точке А скорость больше.
3. В точке В скорость больше.

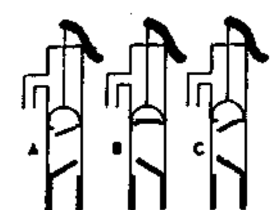




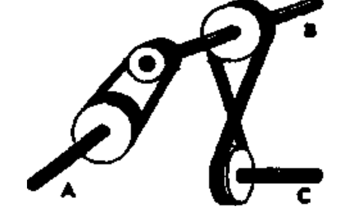
57. Какой из двух рельсов должен быть выше на повороте.
1. Рельс А.
2. Рельс В.
3. Оба рельса должны быть одинаковыми по высоте.



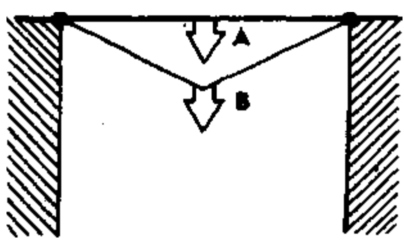
58. Как распределяется вес между крюками А и В?
1. Сила тяжести на обоих крюках одинаковая.
2. На крюке А сила тяжести больше.
3. На крюке В сила тяжести больше.



59. Клапаны какого насоса находятся в правильном положении?
1. Насоса А.
2. Насоса В.
3. Насоса С.



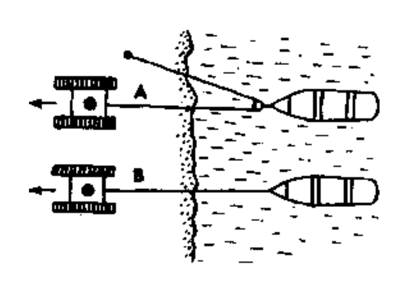
60. Какая из осей вращается медленнее?
1-ОсьА.
2. Ось В.
3. Ось С.

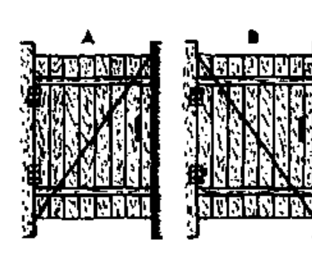


61. Материал и сечения тросов А и В одинаковые. Какой из них выдержит большую нагрузку?
1. Трос А.
2. Трос В.
3. Оба троса выдержат одинаковую нагрузку.

62. Какой из тракторов должен отъехать дальше для того, чтобы лодки остановились у берега?

1. Трактор А.
2. Трактор В.
3. Оба трактора должны отъехать на одинаковое расстояние.



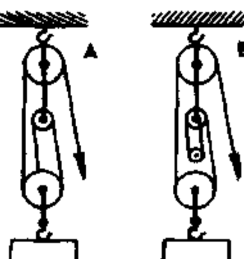


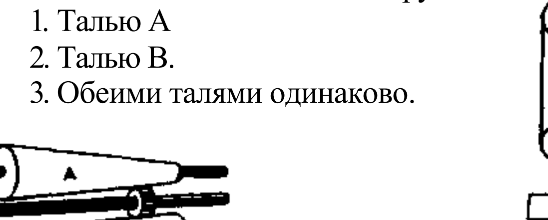
63. У какой из калиток трос поддержки закреплен лучше?

1. У обоих калиток закреплен одинаково.
2. У калитки А закреплен лучше.
3. ■ У калитки В закреплен лучше.

64. Какой талью легче поднять груз?

1. Талью А
2. Талью В.
3. Обеими талями одинаково.



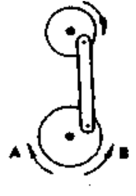


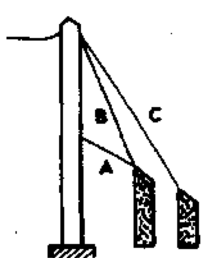
65. На оси X находится ведущее колесо, вращающее конусы. Какой из них будет вращаться быстрее?

1. Конус А.
2. Оба конуса будут вращаться одинаково.
3. Конус В.

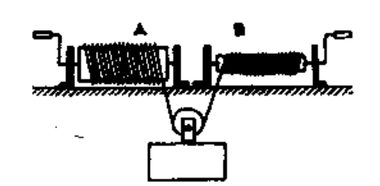
66. Если маленькое колесо будет вращаться в направлении, указанном стрелкой, то как будет вращаться большое?

1. В направлении стрелки А
2. В обе стороны. 3. В направлении стрелки В.

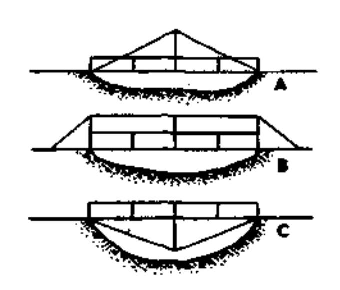




67. Какой из тросов удерживает столб надежнее?
1. Трос А.
2. Трос В.
3. Трос С.

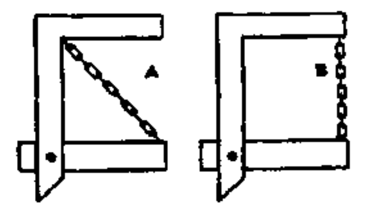


68. Какой из лебедок труднее поднимать груз?
1. Лебедкой А
2. Обеими лебедками одинаково.
3. Лебедкой В.



69. Если необходимо поддержать стальным тросом построенный через реку мост, то как целесообразнее закрепить трос?
1. Как показано на рис. А.
2. Как показано на рис. В.
3. Как показано на рис. С.

70. Какая из цепей менее напряжена?
1. Цепь А
2. Цепь В.
3. Обе цепи напряжены одинаково.



За каждое правильное решенное в течение 25 минут задание испытуемый получает по 1 баллу. Общая сумма набранных им баллов сравнивается с таблицей 17 и делается вывод о том, на каком из пяти возможных уровней находится его техническое мышление:
—очень высоком,
—высоком,
—среднем,
—низком,
—очень низком.

Таблица 17

Средние показатели уровня развития технического мышления у юношей и девушек — учащихся старших классов школы

Группы испытуемых	Уровень развития технического мышления (технических способностей)				
	очень низкий	низкий	средний	высокий	очень высокий
Юноши	Меньше 26	27-32	33-38	39-47	Больше 48
Девушки	Меньше 17	18-22	23-27	28-34	Больше 35

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ

Наиболее значительные изменения личностного плана, которые происходят в подростковом и юношеском возрасте, касаются темперамента, характера, мотивов поведения, поэтому в данном разделе книги представлены психодиагностические методики, предназначенные для изучения именно этих сторон личности. В целом описываемые далее методики позволяют получить разностороннюю картину личности ребенка и судить о том, насколько он сформировался в личностном плане.

Методика 18. Определение свойств темперамента

С помощью описываемой далее методики, автором которой является В.М. Русалов[1], можно количественно оценить следующие свойства темперамента человека: энергичность, пластичность, темп и эмоциональность. Энергичность — это степень активности, проявляемой человеком в общении с людьми и в практической работе. Пластичность — это легкость переключения с выполнения одного вида деятельности на выполнение другого или изменения поведения в общении с людьми. Темп — скорость выполнения отдельных действий, операций и движений. Эмоциональность — склонность человека эмоционально реагировать

[1] В предлагаемом варианте методики частично изменены названия свойств темперамента по сравнению с авторским.

на различные события, связанные с его практической деятельностью и общением с людьми.

Предполагается, что свойства темперамента человека по-разному проявляются в его работе и в сфере взаимоотношений с людьми, поэтому в данной методике отдельно оценивается темперамент в деятельности и в общении по каждому из перечисленных выше его свойств.

В процессе работы над методикой на каждый из следующих ниже вопросов испытуемый должен ответить однозначно: «да» или «нет». Нейтральных ответов нет и ухода от ответа не допускается.

Вопросы к методике на оценку свойств темперамента

1. Подвижный ли ты человек?
2. Всегда ли ты готов с ходу, не раздумывая, включиться в интересующий тебя разговор?
3. Предпочитаешь ты уединение большой компании?
4. Испытываешь ты постоянное желание чем-либо заниматься, что-либо делать?
5. Медленно ли ты говоришь?
6. Ранимый ли ты человек?
7. Часто ли тебе не спится из-за того, что ты поссорился с друзьями?
8. Всегда ли хочется тебе в свободное время чем-то заняться?
9. Часто ли в разговорах с людьми ты говоришь, не подумав как следует?
10. Раздражает ли тебя быстрая речь собеседника?
11. Чувствовал бы ты себя несчастным человеком, если бы надолго был лишен возможности разговаривать с людьми?
12. Опаздывал ли ты когда-нибудь на назначенную встречу или в школу?
13. Нравится ли тебе быстро бегать?
14. Сильно ли ты переживаешь плохие отметки, замечания учителей и родителей?
15. Легко ли тебе выполнять работу, требующую длительного внимания и сосредоточенности?

16. Трудно ли тебе быстро говорить?

17. Часто ли ты испытываешь чувство беспокойства, если не выполнил как следует домашнее задание или какую-нибудь работу?

18. Часто ли твои мысли перескакивают с одной на другую во время разговора?

19. Нравятся ли тебе игры, требующие ловкости и быстроты?

20. Легко ли тебе найти новые варианты решения какой-нибудь задачи?

21. Испытываешь ли ты чувство беспокойства, если тебя неправильно поняли во время разговора?

22. Охотно ли ты выполняешь сложную, ответственную работу?

23. Говоришь ли ты о вещах, в которых не разбираешься?

24. Легко ли тебе одновременно говорить в быстром темпе с несколькими людьми?

25. Легко ли тебе одновременно делать несколько разных дел?

26. Возникают ли у тебя конфликты с друзьями из-за того, что ты им что-то говоришь, не подумав?

27. Любишь ли ты простую, привычную, не требующую усилий работу?

28. Легко ли ты расстраиваешься, когда неожиданно обнаруживаешь, что что-то сделал не так?

29. Любишь ли ты сидячую работу?

30. Легко ли тебе общаться с незнакомыми людьми?

31. Предпочитаешь ли ты подумать, взвесить свои слова прежде, чем высказаться?

32. Все ли твои привычки хорошие?

33. Быстро ли двигаются твои руки, когда ты работаешь?

34. Молчишь ли ты, не торопясь вступить в контакт, в обществе незнакомых людей?

35. Легко ли ты переключаешься с одного способа решения задачи на другой?

36. Плохо ли к тебе относятся близкие люди?

37. Разговорчивый ли ты человек?

38. Легко ли тебе выполнять работу, требующую мгновенной реакции?

39. Всегда ли ты говоришь свободно, без запинок?

40. Беспокоит ли тебя то, что связано с твоей учебой или работой?

41. Обижаешься ли ты, когда люди указывают на твои личные недостатки?
42. Есть ли у тебя желание заниматься какой-нибудь ответственной работой?
43. Любишь ли ты все делать медленно и неторопливо?
44. Бывают ли у тебя мысли, которые ты хотел бы скрыть от других людей?
45. Можешь ли ты без долгих раздумий задать другому человеку щекотливый, трудный для него вопрос?
46. Доставляют ли тебе удовольствие быстрые движения?
47. Легко ли тебе придумывать новые идеи, связанные с тем, чем ты занимаешься?
48. Возникают ли у тебя беспокойство, тревога перед какимнибудь важным, ответственным разговором?
49. Можно ли о тебе сказать, что ты быстро выполняешь то, что тебе поручается?
50. Любишь ли ты работать самостоятельно?
51. Легко ли узнать твое внутреннее состояние по выражению лица?
52. Всегда ли ты выполняешь данное тобой обещание?
53. Обижаешься ли ты на то, как окружающие обходятся с тобой?
54. Любишь ли ты одновременно заниматься только одним делом?
55. Любишь ли ты быстрые игры?
56. Любишь ли ты делать паузы в своей речи?
57. Любишь ли ты вносить оживление в компанию?
58. Чувствуешь ли ты в себе избыток сил и желание заняться каким-либо трудным делом?
59. Трудно ли тебе переключать внимание с одного дела на другое?
60. Бывает ли так, что у тебя надолго портится настроение из-за того, что неожиданно срывается какое-нибудь важное дело?
61. Часто ли тебе не спится из-за того, что дела идут не так как надо?
62. Любишь ли ты бывать в большой компании?
63. Волнуешься ли ты, выясняя отношения с друзьями?

64. Испытываешь ли ты потребность в работе, требующей полной отдачи сил?

65. Часто ли ты злишься и выходишь из себя?

66. Любишь ли ты одновременно заниматься многими делами?

67. Держишься ли ты свободно в большой компании?

68. Часто ли ты утверждаешь нечто на основе первого впечатления, не подумав как следует?

69. Возникает ли у тебя чувство неуверенности в процессе выполнения какого-либо дела и беспокоит ли оно тебя?

70. Медленно ли ты работаешь?

71. Легко ли ты переключаешься с одной работы на другую?

72. Быстро ли ты читаешь вслух?

73. Сплетничаешь ли ты иногда?

74. Молчалив ли ты в кругу друзей?

75. Нуждаешься ли ты в людях, которые бы тебя утешили и поддержали?

76. Охотно ли ты выполняешь одновременно много разных дел?

77. Охотно ли ты делаешь быструю работу?

78. Тянет ли тебя пообщаться с людьми в свободное время?

79. Часто ли у тебя бывает бессонница, если что-то не ладится в работе?

80. Дрожат ли у тебя руки во время ссоры?

81. Долго ли ты мысленно готовишься прежде, чем высказать свое мнение?

82. Есть ли среди твоих знакомых люди, которые тебе явно не нравятся?

83. Предпочитаешь ли ты заниматься легкой работой?

84. Легко ли тебя обидеть?

85. Начинаешь ли ты обычно первым разговор в компании?

86. Испытываешь ли ты желание больше быть среди людей?

87. Склонен ли сначала подумать, а потом говорить?

88. Часто ли ты волнуешься по поводу своей учебы или работы?

89. Всегда ли ты платил за провоз багажа, если бы не боялся проверки на транспорте?

90. Держишься ли ты обособленно в компании и на вечеринках?

91. Склонен ли ты преувеличивать неудачи, которые у тебя случаются в работе?

92. Нравится ли тебе быстро говорить?
93. Легко ли тебе удержаться от высказывания вслух неожиданно возникшей мысли?
94. Предпочитаешь ли ты работать медленно?
95. Переживаешь ли ты из-за неполадок в работе?
96. Нравится ли тебе говорить с людьми спокойно и медленно?
97. Часто ли ты волнуешься из-за ошибок?
98. Способен ли ты хорошо выполнять долгую, трудоемкую работу?
99. Можешь ли ты, не раздумывая, обратиться с просьбой личного характера к незнакомому человеку?
100. Часто ли ты чувствуешь себя неуверенно при общении с людьми?
101. Легко ли ты берешься за выполнение новой, незнакомой тебе работы?
102. Устаешь ли ты, когда тебе приходится долго говорить?
103. Нравится ли тебе работать неторопливо, без особого напряжения?
104. Нравится ли тебе разнообразная работа, постоянно требующая сосредоточения и переключения внимания с одного дела на другое?
105. Любишь ли ты подолгу бывать наедине с собой?

Ключ к методике оценки свойств темперамента человека

Ниже для каждого свойства темперамента, оцениваемого при помощи описанной методики, указаны соответствующие ему номера вопросов и варианты ответов на них. Если ответ, выбранный испытуемым, совпадает с ключевым, то по данному свойству темперамента он получает **1 балл.** Степень развития каждого свойства темперамента оценивается по количеству баллов, которое оно получило. Энергичность в работе: «да» в ответах на вопросы 4, 8,15, 22, 42,
50,58,64,98; «нет» в ответах на вопросы 27,83,103.
Энергичность в общении с людьми: «да» в ответах на вопросы 11,30,57,62,67,78,86; «нет» в ответах на вопросы 3,34,74,90,105.

Пластичность в работе: «да» в ответах на вопросы 20, 25, 35, 38, 47, 66, 71,101; «нет» в ответах на вопросы 54, 59.
Пластичность в общении с людьми: «да» в ответах на вопросы 2, 9,18, 26,45, 68, 85,99; «нет» в ответах на вопросы 31,81,87,93.
Темп в работе: «да» в ответах на вопросы 1, 13, 19, 33, 46, 49, 55, 57; «нет» в ответах на вопросы 29, 43, 70, 94. Темп в общении с людьми: «да»в ответах на вопросы 24, 37, 39, 51, 72, 92; «нет» в ответах на вопросы 5,10,18, 56, 96,102. Эмоциональность в работе: «да» в ответах на вопросы 14,17, 28, 40,60,61,69,79,88,91,95,97. Эмоциональность в общении с людьми: «да» в ответах на вопросы 6, 7, 21, 36, 41,48, 53, 63, 75, 80, 84,100. Контрольные вопросы: «да» в ответах на вопросы 32,52,89; «нет» в ответах на вопросы 12, 23, 44, 65, 73, 82. Вначале по ответам на контрольные вопросы устанавливается, насколько искренне испытуемый ответил на предложенные ему вопросы. Если ответы на контрольные вопросы более, чем в трех случаях, совпадают с ключевыми, то это значит, что в ответах на основные вопросы испытуемый старался приукрасить себя, представить в более выгодном свете, т.е. был недостаточно искренним. В таком случае его ответам на основные вопросы доверять нельзя и получить достоверную информацию о нем на основании заполненного опросника невозможно.

Если в ответы испытуемого на ключевые вопросы обнаруживается не более трех совпадений с теми, которые даны выше, то его ответам на основные вопросы доверять можно.

Оценка результатов и выводы об уровне развития свойств темперамента

Считается, что то или иное свойство темперамента сильно развито у испытуемого, если он получил по нему **9 и более баллов;** слабо развито — если по нему получено **4 и менее баллов.** При **суммарном количестве баллов от 5 до 8** данное свойство темперамента считается среднеразвитым.

Вывод о доминирующем типе темперамента человека делается на основе сравнения показателей, полученных по разным свойствам темперамента, с данными ниже типичными сочетаниями этих свойств, соответствующими разным типам темперамента.

Сангвиник — средне развитые показатели по всем свойствам.

Холерик — высокие показатели по энергичности, темпу и эмоциональности при средних или высоких показателях по пластичности.

Флегматик — низкие показатели по всем свойствам темперамента.

Меланхолик — низкие показатели по энергичности, пластичности, темпу при средних или высоких показателях по эмоциональности.

К чистому типу сангвиника, холерика, флегматика или меланхолика человек относится только при полном совпадении степени развитости его показателей с теми, которые связаны с описанными типами. Во всех остальных случаях считается, что у человека имеется так называемый смешанный тип темперамента.

Отдельно для каждого испытуемого устанавливаются два типа его темперамента: один, который проявляется в работе, и другой, который проявляется в общении с людьми.

Методика 19. Акцентуации характера

С помощью данной методики определяются **акцентуации характера** человека и по ним устанавливаются те типы акцентуаций характера, которые доминируют у данного человека. Ниже приведены краткие описания типов акцентуированных характеров, определяемых при помощи данной методики. .

Гипертимный тип. Отличается почти всегда хорошим, слегка повышенным настроением. Имеет высокий тонус, энергичен, активен. Проявляет стремление быть лидером. Общителен и неустойчив по интересам, недостаточно разборчив в знакомствах. Плохо переносит одиночество. Легко адаптируется в незнакомой обстановке. Не любит однообразие, дисциплину, вынужденное безделье, монотонную работу. Оптимистичен и несколько переоценивает свои возможности. Нередко бурно реагирует на события, раздражителен.

6

Циклоидный тип. Часто меняет настроение, падает работоспособность, утрачивается интерес к работе и к окружающим людям, причем это происходит периодически. Тяжело переживает неудачи, часто думает о собственных недостатках, ненужности, испытывает чувство одиночества. Периоды депрессии время от времени перемежаются активностью, свойственной гипертимному типу. Самооценка нередко бывает неточной.

Лабильный тип. Характеризуется крайней, непредсказуемой изменчивостью настроения. Сон, аппетит, работоспособность и общительность зависят от настроения. Испытывает глубокое чувство личной привязанности к тем людям, которые к нему относятся с симпатией и любовью. Высоко чувствителен к отношениям людей. Избегает лидерства. Имеет адекватную самооценку.

Астеноневротический тип. Характеризуется повышенной утомляемостью, раздражительностью, склонностью к ипохондрии — преувеличенному вниманию к состоянию своего здоровья. Тревожно мнителен. Боится ситуаций соревнования и экзаменационных испытаний. Имеются частые аффективные вспышки в состоянии утомления.

Сенситивный тип. Характеризуется повышенной впечатлительностью и обостренным чувством собственной неполноценности, особенно в самооценках качеств морального и волевого характера. Замкнутость, робость и застенчивость — типичные черты, проявляемые в незнакомой обстановке и среди незнакомых людей. Открытость, общительность и откровенность появляются только в кругу достаточно близких людей.

Психастенический тип. Нерешителен, склонен к пространным рассуждениям, испытывает повышенную боязнь за будущее и судьбу своих близких и себя самого. Склонен к углубленному самоанализу и появлению навязчивых состояний (мыслей, переживаний и т.п.). Неспособен отвечать за себя, за свои поступки.

Шизоидный тип. Характеризуется замкнутостью и неумением понимать состояния других людей. Испытывает трудности в установлении нормальных отношений с людьми. Частый уход в себя, в свой замкнутый, недоступный окружающим людям внутренний мир, в сферу фантазий и грез. Имеет сильные, устойчивые увлечения чем-либо.

Эпилептоидный тип. Склонен впадать в злобно-тоскливое состояние с постепенным возрастанием раздражения и поиском объекта, на котором можно было бы разрядиться. Имеет аффективно-взрывной характер. Повышенно ревнив, агрессивен, проявляет стремление к лидерству со строгой дисциплиной и наказаниями подчиненных. Инертен в мышлении, педантично аккуратен, чрезмерно исполнителен, беспрекословно подчиняется приказам.

Истероидный тип. Проявляет повышенную любовь к самому себе, жажду внимания со стороны, потребность в почитании, восхищении, сочувствии со стороны окружающих людей. Склонен к приукрашиванию своей особы, стремится показать себя в лучшем свете. Отсутствуют глубокие чувства, имеется театральность в поведении, тенденция к позерству. Неспособен к упорному труду и высоким достижениям, но обладает неумеренно высокими притязаниями на успех. Склонен к выдумкам и пустому фантазированию. Претендует на исключительное положение среди сверстников. Непостоянен и ненадежен в человеческих отношениях.

Неустойчивый тип. Обнаруживает повышенное нежелание добросовестно трудиться. Склонен к развлечениям, к получению удовольствий, к праздности. Не желает подчиняться другим и находиться под контролем. Безволен, склонен к подчинению сильным лидерам. Равнодушен к будущему, живет интересами настоящего дня. Избегает трудностей. Имеет неадекватную самооценку.

Конформный тип. Чрезмерно податлив внешним воздействиям. Характеризуется повышенным стремлением быть как все и тем самым, с одной стороны, избегать ненужных проблем, а с другой стороны, извлекать для себя выгоду из сложившейся обстановки. Некритичен к своему поведению и некритично принимает то, что говорят окружающие люди. Консервативен, не любит новое, испытывает неприязнь к «чужакам».

Кроме описанных типов, в реальной жизни нередко встречаются смешанные, соединяющие в себе разные акцентуации характеров.

Методика состоит из множества суждений, объединенных в 25 подшкал. В ходе проведения исследования при помощи дан-

ной методики испытуемые получают соответствующие 25 списков суждений. Из каждого из них они должны выбрать такие три, которые к ним относятся в наибольшей степени и три такие, которые относятся в наименьшей степени. По характеру выборов судят о том типе акцентуированного характера, к которому относится испытуемый,

Выборы, которые производятся испытуемыми, заносятся ими в специальный регистрационный лист (табл. 18), где слева перечислены названия 25 подшкал, а справа отмечаются номера выбираемых испытуемым суждений.

Таблица 18

Регистрационный лист к методике «Акцентуации характера»

Название списка суждений	Номера выбираемых суждений	
	наиболее характерные	наименее характерные
Самочувствие		
Настроение		
Сон и сновидения		
Пробуждение от сна		
Аппетит и отношение к еде		
Отношение к спиртным напиткам		
Сексуальные проблемы		
Отношение к одежде		
Отношение к родителям		
Отношение к друзьям		
Отношение к окружающим		
Отношение к незнакомым людям		
Отношение к одиночеству		
Отношение к будущему		
Отношение к новому		
Отношение к неудачам		
Отношение к приключениям и риску		
Отношение к критике и возражениям		
Отношение к лидерству		
Отношение к опеке и наставлениям		
Отношение к правилам и законам		
Оценка себя в детстве		
Отношение к школе		
Оценка себя в данный момент		
Отношение к деньгам		

Процедура работы с методикой такова. Читая каждый из следующих списков суждений, испытуемый должен сначала выбрать три наиболее характерные для него и записать соответствующие номера во второй графе регистрационного листа, а затем то же самое сделать для наименее характерных для него, отметив соответствующие номера в третьей графе регистрационного листа. Если он не может выбрать ничего подходящего или же выбирает меньше трех суждений, то может ограничиться в своих выборах меньшим числом и, соответственно, вписывает во вторую и третью графы регистрационного листа меньшее количество цифр. При повторном чтении списка испытуемому предлагается выбрать не менее трех суждений, наименее характерных для него, и записать их номера в третью графу регистрационного листа.

В приводимых далее списках суждений справа имеется их расшифровка, т.е. указано на то, к какому типу относится выбор данного суждения. Буквенные символы расшифровки соответствуют следующим типам: Г — гипертимный, Л — лабильный, Ц — циклоидный, А — астеноневротический, С — сенситивный, П — психастенический, Ш — шизоидный, Э — эпилептоидный, И — истероидный, Н — неустойчивый, **К** — конформный.

Оценка результатов

За каждый выбор, соответствующий указанному символу, испытуемый получает по одному баллу. Если символов несколько, то число баллов увеличивается по количеству символов. Например, за выбор с символом А испытуемый получает 1 балл, который приписывается развитости у него астеноневротического характера, а за выбор символов ГШК — три балла, причем в данном случае по данному баллу получают показатели развитости у него сразу трех типов акцентуаций характера: гипертимного, шизоидного и конформного.

Выводы об уровне развития

Доминирующий тип акцентуированного характера определяется по максимальному числу баллов, набранных испытуемым.

Ниже приводится таблица 19, в соответствии с которой по количеству набранных баллов можно судить о степени развитости у испытуемого различных акцентуаций характера. Слева в этой таблице перечислены оцениваемые акцентуации, а справа указано количество баллов, соответствующее трем уровням развитости этих акцентуаций: низкому, среднему и высокому. Например, если по гипертимности (Г) испытуемый набрал **17 баллов,** то по уровню развития у него соответствующей акцентуации характера он считается находящимся на среднем уровне; если по конформности(К) у него оказалось **10 баллов,** то делается вывод о том, что он находится на высоком уровне развития.

Таблица 19

Ключ к оценке степени развитости акцентуаций характера

Акцентуации характера	Уровень развития акцентуаций характера		
	низкий	средний	высокий
Гипертимность (Г)	1-8	9-18	19-26
Циклоидность(Ц)	1-8	9-18	19-26
Лабильность (Л)	1-10	11-20	21-32
Лстеноневротичиость (Л)	1-6	7-13	11-19
Сеиситинность (С)	1-9	10-19	20-21
Психастсиичиость (II)	1-8	9-16	17-21
Шизоидность (111)	1-7	8-15	16-22
Эиилентоидность (Э)	1-10	11-20	21-32
Истсроидность (И)	1-10	11-22	23-33
Неустойчивость (II)	1-5	6-12	13-17
Конформность (К)	i-:$	1-7	8-10

В карту индивидуального психологического развития подростка и старшего школьника вносятся словесные оценки уровня развития каждой акцентуированной черты .характера.

Подшкалы методики оценки акцентуаций характера с их **названиями**

Самочувствие

№	Суждение	Шифр	
		Наиболее характерные	Наименее характерные
1	2	3	4
1.	У меня почти всегда плохое самочувствие	А	

1	2	3	4
2.	Я всегда себя чувствую бодрым и полным сил	Г	
3.	Дни и недели хорошего самочувствия у меня чередуются с днями, когда я себя чувствую плохо	Ц	
4.	Моё самочувствие иногда меняется по нескольку раз в день	Ц	
5.	У меня почти всегда что-нибудь болит	АА	
6.	Плохое самочувствие возникает у меня только после огорчений и неудач		
7.	Плохое самочувствие появляется у меня от волнений и ожидания неприятностей		
8.	Я легко переношу боль и физические страдания	Ц	
9.	Моё самочувствие вполне удовлетворительное	НН	
10.	У меня встречаются приступы плохого самочувствия, сопровождаемые раздражением и чувством тоски		С
11.	Моё самочувствие очень зависит от того, как относятся ко мне окружающие люди		
12.	Я очень плохо переношу боль и физические страдания		
	Настроение		
1.	Настроение у меня, как правило, хорошее	ГН	
2.	Моё настроение легко меняется по незначительному поводу	**П**	Г
3.	У меня настроение не очень зависит от людей, среди которых я нахожусь		
4.	У меня почти всегда плохое настроение		
5.	Моё настроение зависит от самочувствия	ЦА	
6.	Когда меня оставляют одного, то моё настроение улучшается	Ш	

1	2	3	4
7.	У меня бывают приступы мрачной раздражительности, во время		
8.	которых достаётся окружающим У меня не бывает уныния и грусти, но нередко возникают		
9.	раздражённость и гнев Малейшие неприятности сильно		
10.	меня огорчают Периоды хорошего настроения сменяются у меня периодами	СЛ	
11.	плохого настроения Моё настроение обычно такое же, как у окружающих людей		
	Сон и сновидения		
1.	Обычно я сплю хорошо, а сновидениям не придаю значения	ГН	
2.	Мой сон богат яркими, эмоциональными сновидениями		Э
3.	Я люблю помечтать перед тем, как уснуть	К	
4.	Ночью я плохо сплю и чувствую сонливость днём	А	
5.6.	Я сплю мало, редко вижу сновидения и обычно встаю бодрым У меня плохой и беспокойный сон, часто бывают мучительные,		**Ц**
7.	тоскливые сновидения Бессонница бывает у меня периодически, без видимых на то причин	А	
8.	Я не могу спокойно спать, если утром надо встать в строго оп-		
9.	ределённое время Если меня что-то расстроило, то я		
10.	долго не могу уснуть Я часто вижу разные сны, то	ЛА	
И.	радостные, то неприятные По ночам у меня иногда возника-		
12.	ют приступы страха Мне часто снится, что меня обижают		
13.	Я могу свободно регулировать свой сон		

1	2	3	4
	Пробуждение от сна		
1.	Мне трудно проснуться в назначенный час	Э	Л
2.	Обычно я просыпаюсь с неприятной мыслью о том, что нужно идти в школу или на работу		К
3.	В одни дни я встаю весёлым и жизнерадостным, а в другие — угнетённым и унылым без всякой на то причины		
4.	Когда мне нужно, я легко просыпаюсь	**Ц**	
5.	Для меня утро — самое тяжёлое время суток		
6.	Мне часто не хочется просыпаться		
7.	Проснувшись, я нередко ещё долго переживаю то, что видел во сне		**Л**
8.	Периодами по утрам я чувствую себя бодрым, периодами — разбитым	А	
9.	Утром я встаю бодрым и энергичным	**НН**	
10.	С утра я более активен и мне легче работать, чем вечером		
11.	Нередко бывает, что, проснувшись, я сразу не могу сообразить, где я нахожусь и что происходит со мной		
12.	Я обычно просыпаюсь с мыслью о том, что предстоит сделать в течение дня	**Ц**	
13.	Проснувшись, я люблю полежать в постели и помечтать		
	Аппетит и **отношение к еде**		
1.	Неподходящая обстановка, грязь и разговоры о неаппетитных вещах не мешают мне есть	**Ш**	
2.	Периодами у меня бывает волчий аппетит, периодами мне ничего не хочется есть		
3.	Я ем мало, иногда долго вообще ничего не ем	А	**ЦЭ**
4.	Мой аппетит зависит от настроения		

1	2	3	4
5.	Я люблю лакомства и деликатесы	ЛЛП	
6.	Нередко я стесняюсь есть при посторонних людях	С	
7.	У меня хороший аппетит, но я не обжора		
8.	Есть такие кушания, которые вызывают у меня отвращение		
9.	Я предпочитаю есть немного, но очень вкусно		
10.	У меня плохой аппетит		
11.	Я люблю сытно поесть	**Н**	
12.	Я ем с удовольствием и не люблю ограничивать себя в еде		
13.	Я боюсь испорченной пищи и всегда тщательно проверяю её качество		
14.	Мне легко можно испортить аппетит		
15.	Еда меня интересует прежде всего как средство для поддержания здоровья		
16.	Я стараюсь придерживаться диеты, которую разработал сам		И
17.	Я плохо переношу голод и быстро слабею от него	**Ц**	
18.	Еда не доставляет мне большого удовольствия		
Отношение к спиртным напиткам[1]			
1.	Моё желание выпить зависит от настроения		**Ц**
2.	Я избегаю пить спиртное, чтобы не проболтаться		
3.	Периодами я выпиваю охотно, периодами меня не тянет к спиртному		
4.	Я люблю выпить в весёлой, хорошей компании	**ГГ**	**С**
5.	Я боюсь пить спиртное, потому что, опьянев, могу вызвать насмешки и презрение со стороны		

[1] Данный, как и следующий по порядку, список суждений включается в методику по желанию отвечающего, если соответствующие проблемы (отношение к спиртным напиткам и сексуальные проблемы) для него актуальны.

1	2	3	4
6.	Спиртное не вызывает у меня весёлого настроения		
7.	Я испытываю отвращение к спиртному	С	ЦЛ
8.	Спиртным я стараюсь заглушить приступы плохого настроения, тоски или тревоги		
9.	Я избегаю пить спиртное из-за плохого самочувствия и сильной головной боли впоследствии	П	
10.	Я не пью спиртного, так как это противоречит моим принципам	СШП	
11.	Спиртные напитки меня пугают		И
12.	Выпив немного, я особенно ярко воспринимаю окружающий мир	Ц	**л**
13.	Я выпиваю со всеми, чтобы не нарушать компанию	А	
	Сексуальные проблемы		
1.	Сексуальные проблемы мало меня беспокоят	НН	
2.	Малейшая неприятность подавляет у меня влечение к другому человеку		
3.	Я предпочитаю жить мечтами о подлинном счастье, чем разочаровываться в жизни		**ц**
4.	Периоды сильного влечения чередуются у меня с периодами безразличия и холодности	,	
5.	Я быстро возбуждаюсь, но и быстро остываю, успокаиваюсь		НН
6.	При нормальной семейной жизни не должно существовать никаких половых проблем		
7.	У меня сильное влечение, которое трудно сдерживать		**к**
8.	Моя застенчивость мне очень сильно мешает		ИИ
9.	Измены я бы никогда не простил		
10.	Я считаю, что половое влечение нельзя сдерживать, иначе оно будет мешать нормально жить и работать		

1	2	3	4
11.	Наибольшее удовольствие мне доставляют ухаживание и флирт		ЛС
12.	Я люблю анализировать своё отношение к проблемам пола, свои собственные ощущения и желания, связанные с этим		
13.	Своё половое влечение я считаю ненормальным и стараюсь с ним бороться		**ГЛ**
14.	Считаю, что половым проблемам не следует придавать большое значение	ЛИ	
	Отношение к одежде		
1.	Я люблю яркие и броские костюмы		А
2.	Считаю, что надо всегда быть прилично одетым		
3.	Для меня главное, чтобы одежда была удобной, аккуратной и чистой		
4.	Я люблю модную, необычную одежду, которая привлекает к себе внимание	ИИ	К
5.	Я никогда не следую общей моде, а ношу то, что мне нравится	АС	
6.	Я люблю одеваться так, чтобы было к лицу	К	
7.	Я не люблю слишком модничать и считаю, что надо одеваться так, как все		
8.	Я часто беспокоюсь о том, что мой костюм не в порядке		
9.	Я мало думаю об одежде		
10.	Мне часто кажется, что окружающие осуждают меня за мой костюм		
11.	Я предпочитаю тёмные и серые тона		
12.	Временами мне хочется одеться ярко и модно, а временами я вообще не интересуюсь своей одеждой		
	Отношение к родителям		
1.	Я очень боюсь остаться без родителей	П	
2.	Я считаю, что родителей надо уважать, даже если в сердце хранишь обиду на них		

1	2	3	4
3.	Я люблю и привязан к своим родителям, но бывает, что сильно обижаюсь на них и спорю с ними	ЛЛ	
4.	В одни моменты времени мне кажется, что родители меня слишком опекают, а в другие — что я непослушен и причиняю родным огорчения		
5.	Мои родители не дали мне того, что необходимо для жизни		К
6.	Я упрекаю родителей в том, что в детстве они уделяли недостаточно внимания моему здоровью		
7.	Я очень люблю (любил) одного из родителей		
8.	Я люблю родителей, но не переношу, когда мною командуют и распоряжаются		
9.	Я очень люблю маму и боюсь, что с ней что-нибудь случится	ПП	
10.	Я упрекаю себя за то, что недостаточно сильно люблю (любил) своих родителей		
11.	Родители меня слишком притесняли и во всём навязывали свою волю		ГЛПЭ
12.	Мои родные меня не понимают и кажутся мне чужими	Ш	
13.	Я считаю себя виноватым перед родителями	Э	
	Отношение к друзьям		
1.	Мне не раз приходилось убеждаться в том, что дружат из-за выгоды		
2.	Я хорошо чувствую себя с теми, кто мне сочувствует		
3.	Для меня важен не один друг, а целый дружный коллектив	ГЦ	
4.	Я ценю такого друга, который умеет выслушать, приободрить, вселить уверенность, успокоить	К	
5.	По друзьям, с которыми пришлось расстаться, я долго не скучаю и быстро нахожу себе новых друзей		

1	2	3	4
6.	Я чувствую себя таким больным, что мне не до друзей		И
7.	Моя застенчивость мешает мне подружиться с теми, с кем хотелось бы	СС	
8.	Я легко завязываю дружбу, но часто разочаровываюсь и охладеваю к людям		
9.	Я предпочитаю тех друзей, которые внимательно относятся ко мне		
10.	Я сам выбираю себе друзей, но бросаю их, если разочаровываюсь в них		
11.	Я не могу найти себе друга по душе		
12.	У меня нет никакого желания иметь друга		
13.	Периодами я люблю большие дружеские компании, периодами избегаю их		
14.	Жизнь научила меня не быть слишком откровенным даже с друзьями		
15.	Я люблю иметь много друзей и тепло отношусь к ним	Л	
Отношение к окружающим			
1.	Я окружён глупцами, невеждами и завистниками		
2.	Окружающие мне завидуют и потому ненавидят меня		Э
3.	В одни периоды мне хорошо с людьми, в другие они меня тяготят		
4.	Я считаю, что самому не следует особенно выделяться среди окружающих		
5.	Я стараюсь жить так, чтобы окружающие не могли сказать обо мне ничем плохого		
6.	Мне кажется, что окружающие меня люди презирают меня и смотрят на меня свысока		
7.	Я легко схожусь с людьми в любой обстановке	Г	С
8.	Больше всего со стороны окружающих я ценю внимание к себе		

1	2	3	4
9.	Я чувствую хорощее или недоброе отношение к себе со стороны людей и так же отношусь к ним		
10.	Я легко ссорюсь, но быстро мирюсь		С
11.	Я часто подолгу размышляю: правильно или неправильно я что-нибудь сказал или сделал в отношении окружающих		
12.	Людское общество меня быстро утомляет и раздражает		
13.	От окружающих я стараюсь держаться подальше		П
14.	Я не знаю своих соседей и не интересуюсь ими		
15.	Мне часто кажется, что окружающие подозревают меня в чём-то плохом		
16.	Мне приходилось от окружающих терпеть много обид и обманов, и это всегда настораживает меня		
	Отношение к незнакомым людям		
1.	Я отношусь настороженно к незнакомым людям и невольно опасаюсь зла	ЭЭ	Г
2.	Бывает, что совершенно незнакомый человек мне сразу внушает доверие и симпатию		ЭЭ
3.	Я избегаю новых знакомств		
4.	Незнакомые люди внушают мне беспокойство и тревогу		
5.	Прежде, чем познакомиться, я всегда хочу узнать, что это за человек, что говорят о нём люди		
6.	Я никогда не доверяюсь незнакомым людям и не раз убеждался в том, что я прав в этом		
7.	Если незнакомые проявляют интерес ко мне, то и я с интересом отношусь к ним		
8.	Незнакомые люди меня раздражают, а к знакомым я уже как-то привык	Ц	**ПГ**
9.	Я охотно и легко завожу новые знакомства	ГЦ	**С**

1	2	3	4
10.	Временами я охотно знакомлюсь с новыми людьми, временами ни с кем знакомиться не хочется		
И.	В хорошем настроении я легко знакомлюсь, в плохом — избегаю знакомств		
12.	Я стесняюсь незнакомых людей и боюсь заговорить первым	СС	
	Отношение к одиночеству		
1.	Я считаю, что всякий человек не должен отрываться от коллектива	Н	ШШ
2.	В одиночестве я чувствую себя спокойнее	СШШ	
3.4.	Я не переношу одиночества и всегда стремлюсь быть среди людей Периодами мне лучше среди людей, периодами предпочитаю одиночество	ГЭН ЛА	**СПШШШ**
5.	В одиночестве я размышляю или беседую с воображаемым собеседником		**ЭИ**
6.7.	В одиночестве я скучаю по людям, а среди людей быстро устаю и ищу одиночества Большей частью я хочу быть на людях, но иногда хочется побыть одному		
8.	Я не боюсь одиночества	Ш	
9.	Я боюсь одиночества, и тем не менее так получается, что нередко я оказываюсь в одиночестве		
10.	Я люблю одиночество		
11.	Одиночество я переношу легко, если только оно не связано с неприятностями	Л	
	Отношение к будущему		
1.	Я мечтаю о светлом будущем, но боюсь неприятностей и неудач		
2.	Будущее кажется мне мрачным и бесперспективным		
3.	Я стараюсь жить так, чтобы будущее было хорошим		
4.	В будущем меня больше всего беспокоит состояние моего здоровья		

1	2	3	4
5.	Я убеждён, что в будущем исполнятся мои желания и планы	ГГ	
6.	Я не люблю много думать о своём будущем		
7.	Моё отношение к будущему часто и быстро меняется: то я строю радужные планы, то будущее кажется мне довольно мрачным	П	
8.	Я утешаю себя тем, что в будущем исполнятся все мои желания	Э	
9.	Я всегда невольно думаю о возможных неприятностях и бедах, которые могут случиться в будущем		
10.	Мои планы на будущее я люблю прорабатывать в малейших деталях и во всех деталях стараюсь их осуществить	П	
11.	Я уверен, что в будущем докажу всем свою правоту		
12.	Я живу своими мыслями и меня мало волнует, каким в действительности окажется моё будущее		
13.	Периодами моё будущее кажется мне светлым, периодами — мрачным		
Отношение к новому			
1.	Периодами я легко переношу перемены в своей жизни, но периодами начинаю их бояться и избегать		
2.	Новое меня привлекает, но вместе с тем беспокоит и тревожит		
3.	Я люблю перемены в жизни — новые впечатления, новых людей, новую обстановку вокруг		
4.	У меня бывают моменты, когда я жадно ищу новые впечатления и новые знакомства, но бывает, что я избегаю их		
5.	Я люблю сам придумывать новое, всё переиначивать и делать по-своему, не так, как все	Ш	
6.	Новое меня привлекает, но часто быстро утомляет и надоедает		Э

1	•2	3	4
7.	**Я** не люблю всяких новшеств, предпочитаю раз и навсегда установленный порядок		И
8.	Я боюсь перемен в жизни, новая обстановка меня пугает		
9.	Новое приятно, если только обещает для меня что-то хорошее	ЛЭ	
10.	Меня привлекает лишь то новое, которое соответствует моим принципам и моим интересам	ПШШЭ	
	Отношение к неудачам		
1.	Свои неудачи я переживаю сам и ни у кого не ищу сочувствия и помощи	Ш	ППЭ
2.	Периоды, когда я активно борюсь с неудачами, чередуются у меня с периодами, когда у меня от малейших неудач опускаются руки		ЭЭ
3.	Неудачи приводят меня в отчаяние	Э	
.4.	Неудачи вызывают у меня сильное раздражение, которое я изливаю на невинных людей		
5.	Если случается неудача, то я всегда думаю, что же я сделал не так	И	
6.	Неудачи вызывают у меня протест и негодование, желание их преодолевать		
7.	Если в моих неудачах кто-то виноват, то я не оставляю его безнаказанным	ЭЭ	
8.	При неудачах мне хочется убежать куда-нибудь подальше и не возвращаться		Л
9.	Бывает, что малейшие неудачи приводят меня в уныние, но бывает, что серьёзные неприятности я переношу стойко		
10.	Неудачи меня пугают, и в них я прежде всего виню самого себя	П	Ц
11.	Неудачи меня не задевают, я не обращаю на них внимание		
12.	При неудачах я ещё больше мечтаю о свершении своих желаний		
13.	Я считаю, что при неудачах нельзя отчаиваться	К	

1	2	3	4
	Отношение к приключениям и риску		
1.	Я люблю всякие приключения, даже опасные, охотно иду на риск	Г	**сс**
2.	Я много раз взвешиваю все «за» и «против» и всё никак не решусь рискнуть	**с**	
3.	Мне не до приключений, а рискую я только тогда, когда к этому принуждают обстоятельства	**с**	
4.	Временами я люблю приключения и часто рискую, но временами приключения и риск становятся мне не по душе		
5.	Приключения я люблю только весёлые и такие, которые хорошо кончаются, а рисковать я не люблю		
6.	Я специально не ищу приключений и риска, но иду на них, когда этого требуют обстоятельства		
7.	Приключения и риск меня привлекают, если в них мне достаётся первая роль	**г**	
8.	Бывает, что риск и азарт меня совершенно опьяняют		**ли**
	Отношение к лидерству		
1.	Я могу идти впереди других в рассуждениях, но не в действиях	**ц**	
2.	Я люблю быть первым в компании, руководить и направлять других		
3.	Я люблю опекать кого-либо одного, кто мне понравится		
4.	Я всегда стремлюсь учить людей правилам и порядку		**и**
5.	Одним людям я нехотя подчиняюсь, другими с удовольствием командую Сам		
6.	Периодами я люблю задавать тон, быть первым, но периодами это мне надоедает		
7.	Я люблю быть первым там, где меня любят, бороться за первенство я не люблю	**пп**	
8.	Я не умею командовать другими	**пс**	

1	2	3	4
9.	Я не люблю командовать другими, меня пугает ответственность		И
10.	Всегда находятся люди, которые слушаются меня и признают мой авторитет		
И.	Я люблю быть первым, чтобы мне подражали, чтобы за мной следовали другие		
12.	Я охотно следую за авторитетными людьми		
	Отношение к критике и возражениям		
1.	Я не обращаю внимание на возражения и критику, всегда думаю и делаю по-своему	ШШ	К
2.	Слушая возражения и критику, я ищу доводы в своё оправдание, но не всегда решаюсь их высказывать		
3.	Возражения и критика меня особенно раздражают, когда я устал и плохо себя чувствую		
4.	Критика и осуждения в мой адрес лучше равнодушия и пренебрежения ко мне		
5.	Не люблю, когда меня критикуют и мне возражают, сержусь и не всегда могу сдержать свой гнев		Л
6.	Когда меня критикуют или мне возражают, это меня сильно огорчает и приводит в состояние уныния		
7.	От критики мне хочется убежать подальше		
8.	В одни периоды критику и возражения я переношу легко, в другие — очень болезненно		
9.	Возражения и критика меня очень огорчают, если они резкие и грубые по форме, даже если они касаются мелочей	А	
10.	Я не слышал ещё справедливой критики в свой адрес или справедливых возражений моим доводам		**ПП**
11.	Я сразу правильно реагирую на критику и всегда стараюсь это делать	Ц	

1	2	3	4
12.	Я убедился, что критикуют обычно только для того, чтобы тебе напакостить или самим выдвинуться		И
13.	Если меня критикуют или мне возражают, то мне всегда начинает казаться, что другие правы, а я нет		
	Отношение к опеке и наставлениям		
1.	Я слушаю наставления только тех людей, кто имеет на это право	ЦП	
2.	Я охотно слушаю те наставления, которые касаются моего здоровья	ЭЭ	
3.	Не выношу, когда меня опекают и за меня всё решают		
4.	Я не нуждаюсь в наставлениях		
5.	Я охотно слушаю советы того, кто меня любит		
6.	Я стараюсь слушать полезные наставления, но это не всегда у меня получается	ЦЛ	
7.	Временами все наставления пролетают мимо моих ушей, а по временам я ругаю себя за то, что не слушал людей		
8.	Совершенно не переношу наставления, если они даются начальственным тоном		
9.	Я внимательно слушаю наставления и не противлюсь, когда меня опекают		И
' 10.	Я охотно слушаю те наставления, которые мне приятны, и не переношу тех, что мне не по душе		
И.	Я люблю, когда обо мне заботятся, но не люблю, чтобы мною командовали	ИИ	
12.	Я не решаюсь прервать даже вовсе никчёмное для меня наставление или избабиться от ненужного для меня покровительства		И
13.	Наставления вызывают у меня сильное желание делать всё наоборот		
14.	Я допускаю опеку над собой в повседневной жизни, но не над моим душевным миром		

1	2	3	4
	Отношение к правилам и законам		
1.	Когда правила и законы мне мешают, это вызывает у меня раздражение		К
2.	Всегда считаю, что для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти	ГГ	С
3.	Логически обоснованные правила я стараюсь соблюдать		
4.	Я часто боюсь, что меня по ошибке примут за нарушителя законов		Г
5.	Ужасно не люблю всякие правила, которые меня стесняют		Л
6.	Периоды, когда я не очень слежу за тем, чтобы соблюдать все правила и законы, чередуются с периодами, когда я упрекаю себя за недисциплинированность		
7.	Всякие правила и распорядки вызывают у меня желание их нарушать		**Ц**
8.	Правила и законы я всегда соблюдаю		
9.	Я всегда слежу за тем, чтобы окружающие люди соблюдали правила		**И**
10.	Часто упрекаю себя за то, что нарушал правила и недостаточно строго соблюдал законы		
11.	Я стараюсь соблюдать правила и законы, но это не всегда мне удаётся	Л	
12.	Строго следую тем правилам, которые считаю справедливыми, но борюсь с теми, которые считаю несправедливыми		
	Оценка себя в детстве		
1.	В детстве я был робким и плаксивым ребёнком		
2.	Я очень любил сам сочинять всякие сказки и фантастические истории	Г	
3.	В детстве я обычно избегал участия в шумных и подвижных играх		
4.	Я был как все дети и ничем не отличался от моих сверстников		**Ц**

1	2	3	4
5.	Периодами мне кажется, что в детстве я был живым и весёлым, периодами начинаю думать, что был очень непослушным и беспокойным		
6.	С детства я был самостоятельным и решительным	Г	С
7.	В детстве я был весёлым и отчаянным	Г	С
8.	В детстве я был обидчивым и чувствительным	СС	
9.	В детстве я был очень непоседливым и болтливым		
10.	В детстве я был таким же, как и сейчас, меня легко было огорчить, но легко также успокоить и развеселить	Л	
11.	С детства я стремился к аккуратности и порядку		ИИ
12.	В детстве я любил играть один или смотреть издали, как играли другие дети	-	Л
13.	В детстве я больше любил беседовать со взрослыми, чем играть с ровесниками	И	
14.	В детстве я был капризным и раздражительным	ЭЭ	Л
15.	В детстве я плохо спал и плохо ел		
Отношение к школе			
1.	Я любил вместо школьных занятий отправиться с товарищами погулять или сходить в кино	ГЭИНН	
2.	Я сильно переживал замечания и отметки, которые меня не удовлетворяли	Э	ЭЭИ
3.	В младших классах я любил школу, а потом'она стала меня тяготить	Ц	
4.	Периодами я любил школу, периодами она начинала мне надоедать		
5.	Я не любил школу, потому что учителя относились ко мне несправедливо		
6.	Школьные занятия меня очень утомляли		

1	2	3	4
7.	Больше всего я любил школьную самодеятельность	'	
8.	Я любил школу, потому что там была весёлая компания		
9.	Я стеснялся ходить в школу, боялся насмешек и грубости		И
10.	Я очень не любил физкультуру		
11.	Я посещал школу регулярно и всегда активно участвовал в общественной работе		**ШШ**
12.	Школьная обстановка меня очень тяготила		
13.	Я старался аккуратно выполнять все задания	**Ц**	
	Оценка себя в данный момент		
1.	Мне не хватает холодной рассудочности		**Г**
2.	Временами я доволен собой, временами ругаю себя за нерешительность		-
3.	Я слишком мнителен, без конца тревожусь и беспокоюсь обо всём	А	
4.	Я не виновен в том, что возбуждаю зависть у других		
5.	Мне не хватает усидчивости и терпения		
6.	Я считаю, что ничем не отличаюсь от большинства людей		**ПП**
7.	Мне не хватает решительности		
8.	Я не вижу у себя больших недостатков	**ЭИ**	А
9.	В хорошие минуты я вполне доволен собой, а в минуты дурного настроения мне кажется, что у меня не хватает то одного, то другого качества		
10.	Я слишком раздражителен		
И.	Другие находят у меня крупные недостатки, но я считаю, что они преувеличивают		
	Отношение к деньгам		
1.	Нехватка денег меня раздражает		
2.	Деньги меня совершенно не интересуют	**Ц**	ЭИ
3.	Огорчаюсь, когда денег не хватает		

1	2	3	4
4.	Не люблю заранее рассчитывать все расходы, легко беру в долг, даже если знаю, что к сроку отдать мне будет трудно	И	
5.	Я очень аккуратен в денежных делах и, зная неаккуратность многих, не люблю давать в долг		
6.	Если у меня взяли в долг, я стесняюсь об этом напомнить	ЛА	И
7.	Я всегда стараюсь оставить деньги про запас на непредвиденные расходы		
8.	Деньги мне нужны только для того, чтобы как-нибудь прожить		
9.	Стараюсь быть бережливым, но не скупым, люблю тратить деньги с толком		
10.	Всегда боюсь, что мне не хватит денег, и очень не люблю брать в долг		
11.	Периодами я к деньгам отношусь легко и трачу их, не задумываясь, периодами всё пугаюсь остаться без денег		
12.	Я никогда никому не позволяю ущемлять меня в деньгах		

Замечание. В приведенных списках суждений имеется много таких, которые не зашифрованы. Часть подобных суждений в оригинальном, авторском варианте методики Личко служит цели выявления не только акцентуаций, но и патологий характера. Использование описанной методики в этих целях требует специального образования, профессиональной компетенции и доступно только медицинским психологам, психотерапевтам и психиатрам. Поэтому данная часть методики из описания исключена. Тем не менее многими из незашифрованных суждений можно воспользоваться для того, чтобы провести дополнительный качественный анализ особенностей характера испытуемых. Для этого выбранные ими суждения, которые не имеют определенного шифра, необходимо соотнести с данными в начале описания методики краткими характеристиками различных типов акцентуированных характеров.

Другая часть незашифрованных суждений не используется и в оригинальном варианте методики. Они служат для того, чтобы испытуемый мог свободно, без внутреннего напряжения отвечать на все суждения, так как та часть незашифрованных суждений, о которой здесь идет речь, является эмоционально и информационно нейтральной, т.е. ответы на них не свидетельствуют о наличии у испытуемых каких-либо акцентуаций в характере.

Методика 20. Тест на исследование тревожности (Опросник Спилбергера)

Под тревожностью понимается особое эмоциональное состояние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми. Тревожность — важное персональное качество человека, довольно устойчивое. Доказано существование двух качественно различных разновидностей тревожности: личностной и ситуационной.

Под личностной тревожностью понимается индивидуальная черта личности человека, отражающая его предрасположенность к эмоционально отрицательным реакциям на различные жизненные ситуации, несущие в себе угрозу для его Я (самооценки, уровня притязаний, отношения к себе и т.п.). Личностная тревожность — это стабильная склонность человека реагировать на подобные социальные ситуации повышением тревоги и беспокойства.

Ситуационная тревожность определяется как временное, устойчивое только в определенных жизненных ситуациях состояние тревожности, порождаемое такими ситуациями и, как правило, не возникающее в иных ситуациях. Это состояние возникает как привычная эмоциональная и поведенческая реакция на подобного рода ситуации. Ими, например, могут быть переговоры с официальными лицами, разговоры по телефону, экзаменационные испытания, общение с незнакомыми людьми противоположного пола или иного, чем данный человек, возраста.

У каждого конкретного человека личностная и ситуационная тревожность развиты в различной степени, так что каждого,

имея в виду его тревожность, можно охарактеризовать по двум показателям: личностной и ситуационной тревожности.

Представленная далее методика, разработанная Спилбергером, предназначена для одновременной оценки двух названных видов тревожности. Она включает в себя две шкалы, каждая из которых отдельно оценивает личностную или ситуационную тревожность. Ниже, в таблице 20, даются описания этих шкал.

Перед началом исследования испытуемые получают следующую инструкцию:

«Прочтите внимательно каждое из приведенных ниже суждений и зачеркните в соответствующей графе справа ту или иную цифру в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над ответами на предложенные суждения не нужно долго думать, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

Таблица 20'

Шкала ситуационной тревожности

№	Суждения шкалы	Выбираемые ответы			
		нет, это не так	пожалуй, так	верно	совершенно верно
1.	Я спокоен	1	2	3	4
2.	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3.	Я нахожусь в состоянии напряжения	1	2	3	4
4.	Я внутренне скован	1	2	3	4
5.	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6.	Я расстроен	1	2	3	4
7.	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8.	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9.	Я встревожен	1	2	3	4
10.	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11.	Я уверен в себе	1	2	3	4
12.	Я нервничаю	1	2	3	4
13.	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14.	Я взвинчен	1	2	3	4
15.	Я не чувствую скованности и напряжения	1	2	3	4
16.	Я доволен	1	2	3	4
17.	Я озабочен	1	2	3	4
18.	Я слишком возбуждён и **мне** не по себе	1	2	3	4
19.	Мне радостно	1	2	3	4
20.	Мне приятно	1	2	3	, 4

Таблица 20 (продолжение)

Шкала личностной тревожности

№	Суждения шкалы	Выбираемые ответы			
		никогда	почти никогда	часто	почти всегда
1	2	3	4	5	6
21.	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22.	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23.	Я легко могу расстроиться	1	2	3	4
24.	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25.	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26.	Я чувствую прилив сил, желание работать	1	2	3	4
27.	Я спокоен,хладнокровен, собран	1	2	3	4
28.	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29.	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30.	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31.	Я всё принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32.	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33.	Я чувствую себя беззащитным	1	2	3	4
34.	Я стараюсь избегать критических ситуаций	1	2	3	4
35.	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36.	Я бываю доволен	1	2	3	4
37.	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38.	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39.	Я — уравновешенный человек	1	2	3	4
40.	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Примечание: Справа в таблице в соответствующих тем или иным ответам столбцах указано количество баллов, которое получает испытуемый за избранный им ответ.

Оценка результатов

При помощи ключа к данной методике, представленного в таблице 21, определяется количество баллов, полученных испытуемым за избранные им ответы на суждения приведенных выше шкал. Общее количество баллов, набранных по всем вопросам шкалы, делится на 20, и итоговый показатель рассматривается как индекс уровня развития соответствующего вида тревожности у данного испытуемого.

Таблица 21

Ключ к методике оценки ситуационной и личностной тревожности

Номер суждения	Ситуационная тревожность (ответы)				Номер суждения	Личностная тревожность (ответы)			
1.	4	3	2	1	21.	4	3	2	1
2.	4	3	2	1	22.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4	23.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4	24.	1	2	3	4
5.	4	3	2	1	25.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4	26.	4	3	2	1
7.	1	2	3	4	27.	4	3	2	1
8.	4	3	2	1	28.	1	2	3	4
9.	1	2	3	4	29.	1	2	3	4
10.	4	3	2	1	30.	4	3	2	1
11.	4	3	2	1	31.	1	2	3	4
12.	1	2	3	4	32.	1	2	3	4
13.	1	2	3	4	33.	1	2	3	4
14.	1	2	3	4	34.	1	2	3	4
15.	4	3	2	1	35.	1	2	3	4
16.	4	3	2	1 ▪	36.	4	3	2	1
17.	1	2	3.	4	37.	1	2	3	4
18.	1	2	3	4	38.	1	2	3	4
19.	4	3	2	1	39.	4	3	2	1
20.	4	3	2	1	40.	1	2	3	4

Выводы об уровне развития

3,5-4,0 балла — очень высокая тревожность.
3,0-3,4 балла — высокая тревожность.

2,0-2,9 балла — средняя тревожность. **1,5-1,9 балла** — низкая тревожность. **0,0-1,4 балла** — очень низкая тревожность.

Методика 21. Агрессивность (Модификация теста Розенцвейга)

Описываемый далее тест предназначен для оценки степени развитости у человека черты личности «агрессивность», понимаемой как не вызванная объективными обстоятельствами и необходимостью тенденция враждебно реагировать на большинство высказываний, действий и поступков окружающих людей. Агрессивность — это черта личности, проявляющаяся в более или менее постоянном враждебном отношении человека к человеку, животным и предметам природы и материальной культуры, склонность к их разрушению и неспровоцированным агрессивным действиям.

В данном тесте, основой которого явился известный тест Розенцвейга, испытуемые получают 24 разных рисунка (рис. 60,1-24). На этих рисунках представлены люди в различных эмоциогенных, близких к стрессовым и вызывающих фрустрацию ситуациях. Общим для всех рисунков, используемых в тесте, является то, что один человек в них проявляет в отношении другого такие действия, которые этим, вторым человеком могут быть поняты по-разному: как агрессивные, преднамеренно вызывающие или оскорбительные, или случайные, совершенные неумышленно, по незнанию, без сознательного желания навредить или унизить другого человека.

Предполагается, что индивид с достаточно развитой чертой характера «агрессивность» на большинство действий подобного рода со стороны окружающих людей будет реагировать агрессией, причем даже тогда, когда действие другого человека не было вызвано стремлением причинить ему неприятности. Индивид, у которого личностная черта агрессивности выражена слабо, на подобные ситуации будет реагировать по-другому: дружелюбно, стараясь разрядить возникшую напряженность, успокоить, не придать значения случившемуся и т.п.

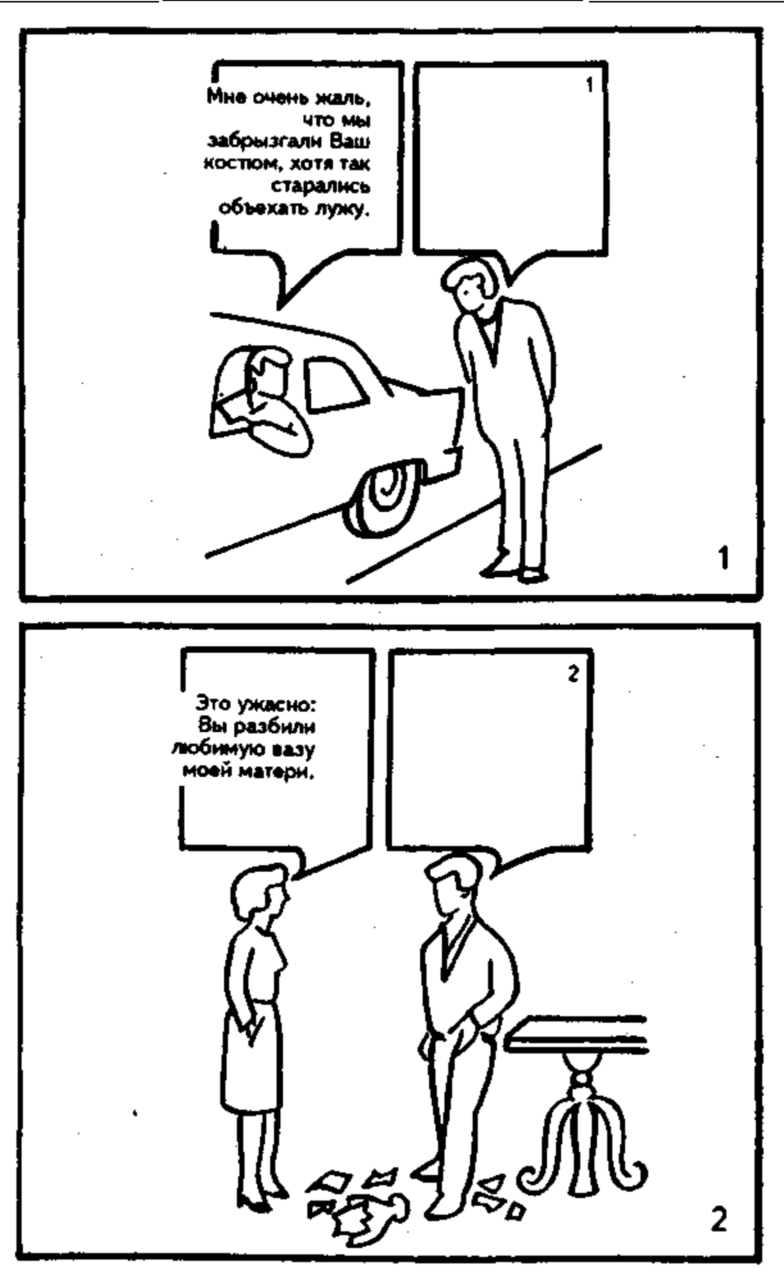


Рис. 60. Стимульный материал к тесту на агрессивность.

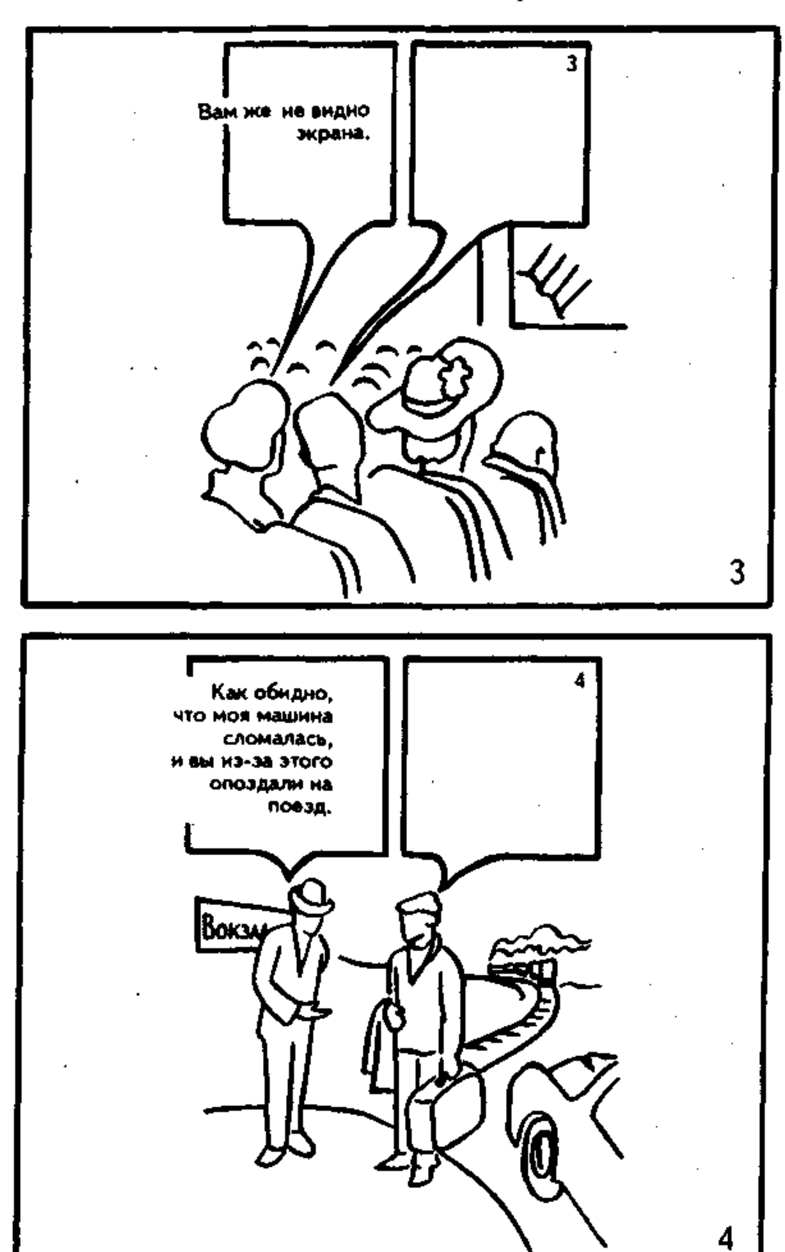


Рис. 60. (Продолжение).



Рис. 60. (Продолжение).

Рис. 60. (Продолжение).

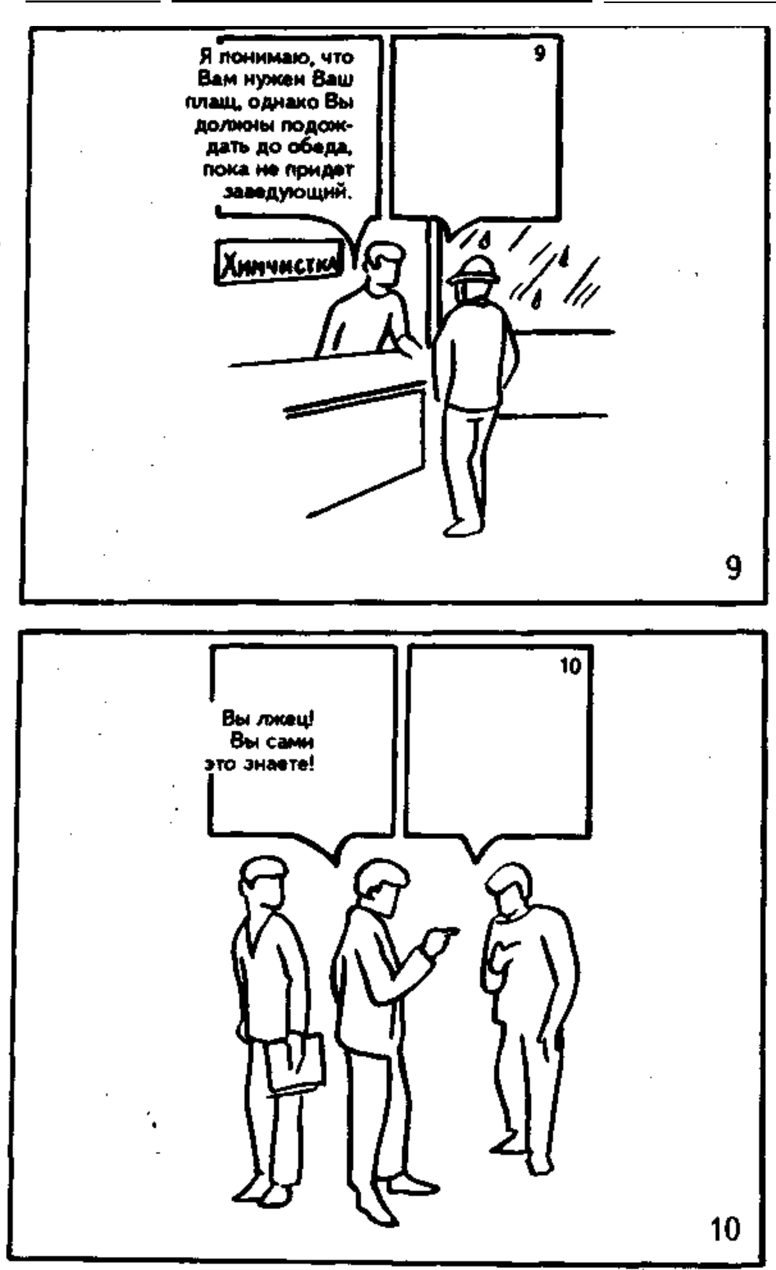


Рис. 60. (Продолжение). 362

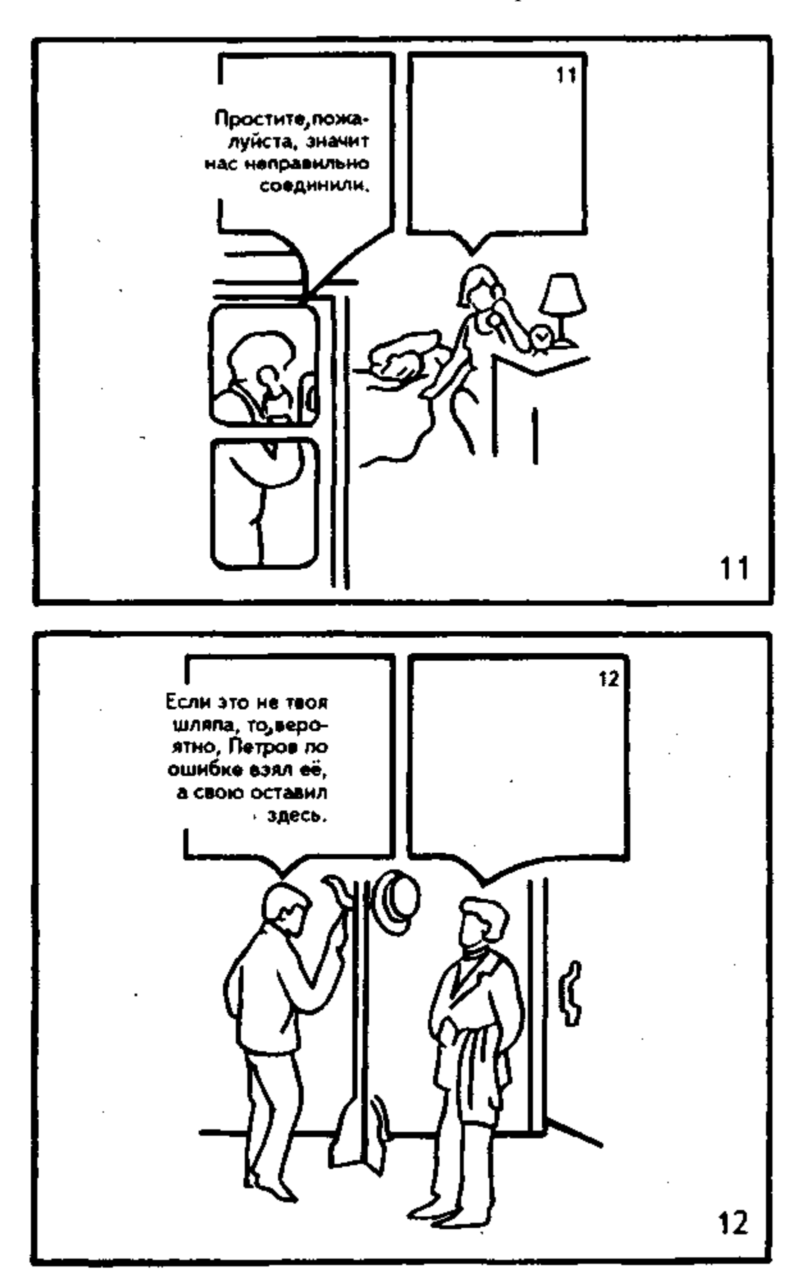


Рис. 60. (Продолжение).

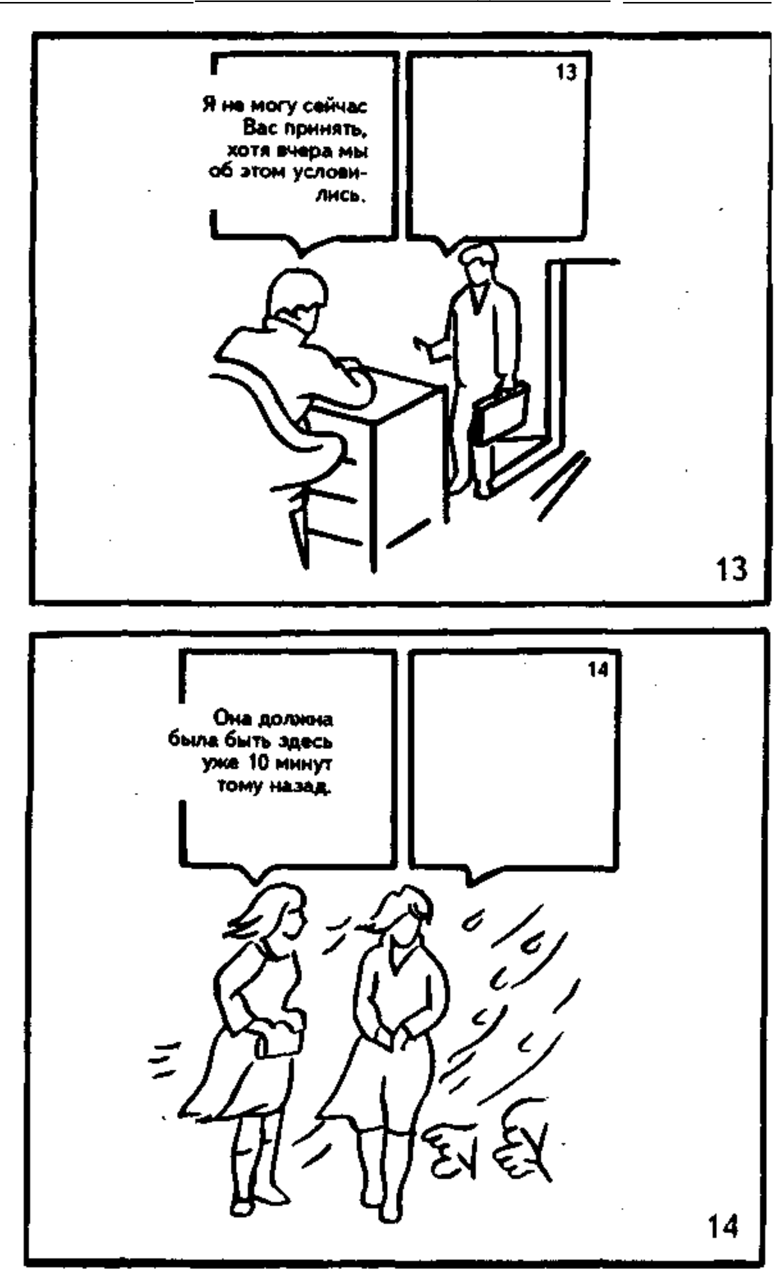


Рис. 60. (Продолжение).



Рис. 60. (Продолжение).

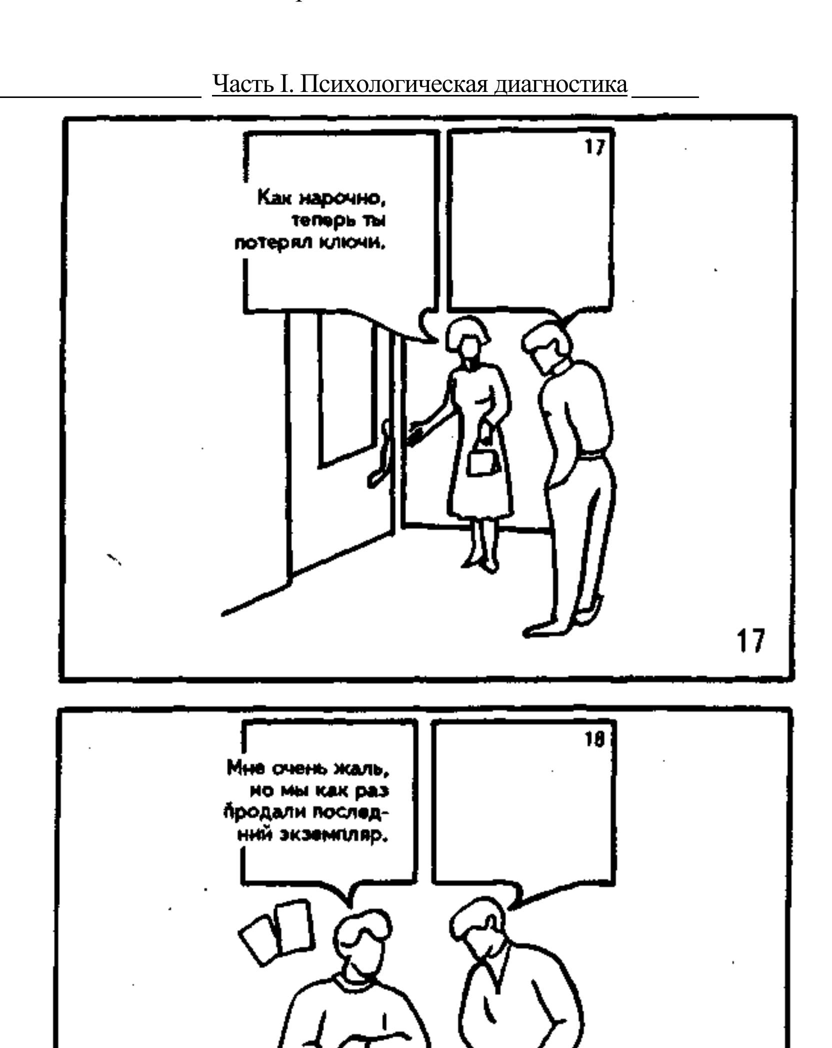


Рис. 60. (Продолжение).

Рис. 60. (Продолжение).

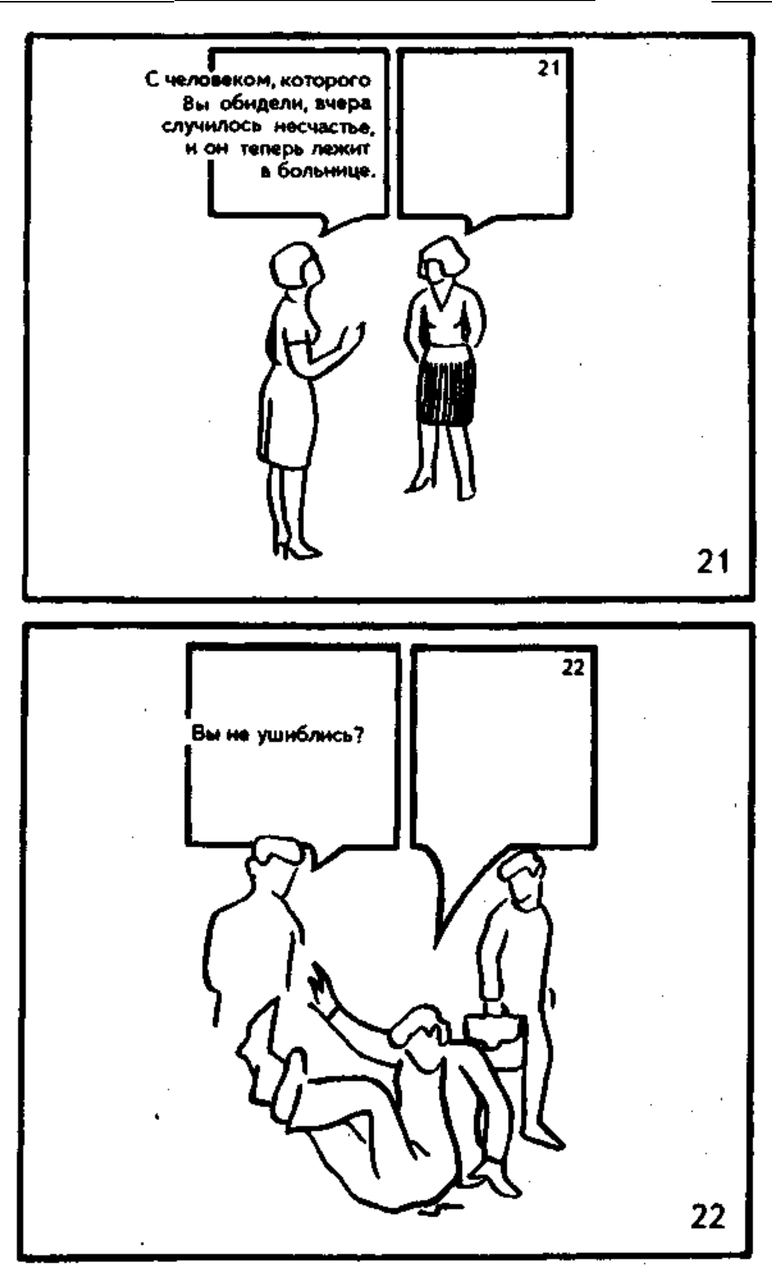


Рис. 60. (Продолжение)

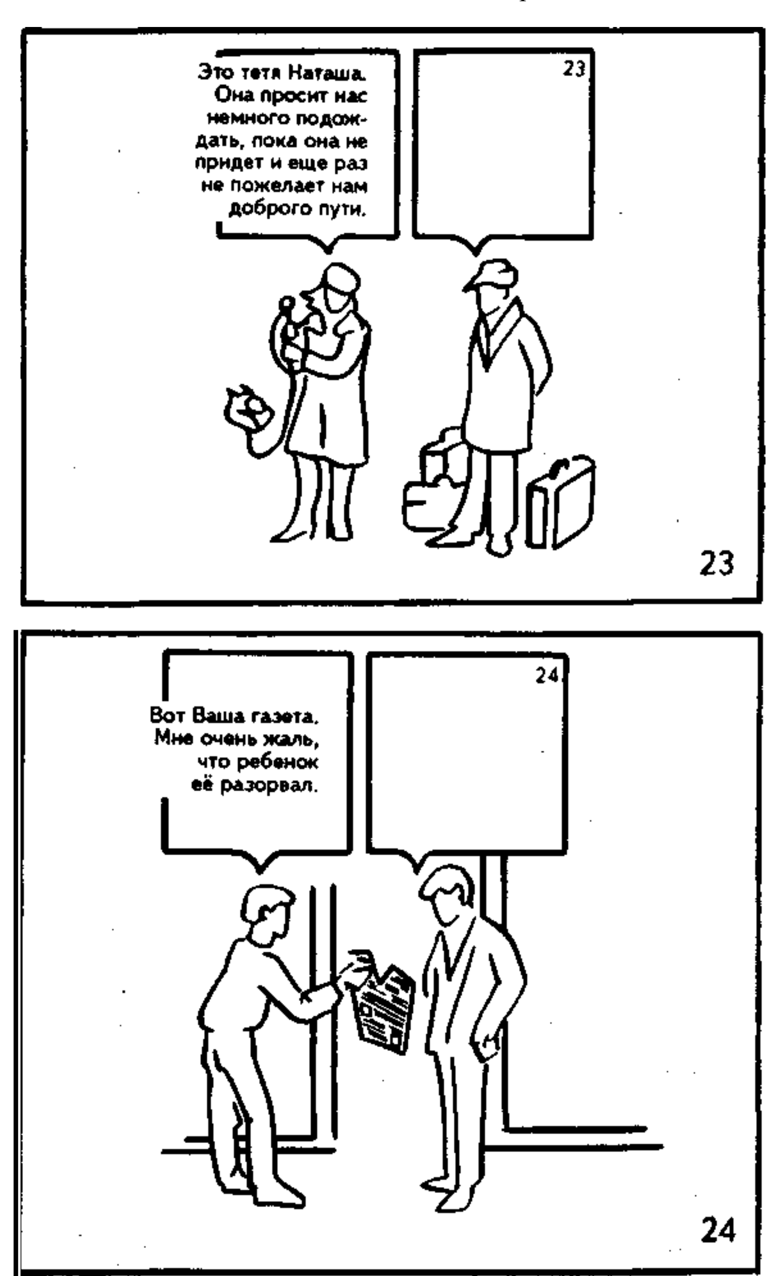


Рис. 60. (Продолжение).

Перед началом исследования все испытуемые получают инструкцию следующего содержания:

«На каждой из 24 предлагаемых вам картинок изображены два или несколько человек, Один из них совершил какое-то действие в отношении другого, и в связи с этим произнес какие-то слова. Вы должны поставить себя на место этого, другого человека и ответить за него. Свой ответ необходимо дать как можно скорее и тут же его записать на листе бумаги под порядковым номером, соответствующим номеру просмотренного рисунка».

Оценка результатов и **выводы об уровне развития**

Ответ испытуемого на каждую картинку анализируется отдельно. В итоге такого анализа он должен быть отнесен к одной из следующих двух категорий:

1. Агрессивные реакции.
2. Неагрессивные реакции.

К числу агрессивных относятся такие реакции, в которых действия другого лица рассматриваются как преднамеренно враждебные и сама ответная реакция на них является враждебной (агрессивной). В этом случае ответ испытуемого должен содержать в себе явное осуждение, оскорбление или угрозу в адрес другого лица.

К неагрессивным относятся реакции, суть которых состоит в стремлении разрядить, смягчить обстановку, в желании испытуемого принять вину на себя за случившееся, не придать ему значение или просто объективно, без эмоций разобраться в сложившейся ситуации и принять спокойное, взвешенное решение. Никакой неприязни или враждебности в данном случае в ответах испытуемого не должно содержаться.

В заключение подсчитывается соотношение агрессивных и неагрессивных реакций по их числу. Если количество агрессивных реакций явно доминирует над числом неагрессивных (агрессивных 14 и больше, а неагрессивных 10 и меньше), то делается вывод о том, что у данного испытуемого явно выражен мотив агрессивности. Если, напротив, неагрессивных реакций оказывается намного больше, чем агрессивных (неагрессивных 14 и

больше, а агрессивных 10 и меньше), то делается вывод о том, что данный испытуемый неагрессивен. При числе агрессивных и неагрессивных реакций в пределах от 9 до 13 ничего определенного об агрессивности данного испытуемого сказать нельзя, т.е. нет возможности уверенно утверждать, что он агрессивный или, напротив, неагрессивный человек.

Методика 22. Измерение мотивации достижения успехов и избегания неудач

Данная методика предназначена для того, чтобы количественно оценить, в какой степени у человека развита потребность (желание, стремление, выступающие как черта личности) добиваться успехов и избегать неудач в различных жизненных ситуациях. Процедура применения методики такова. Испытуемому на 20 сек. показывается картинка, представленная на рис. 61. После этого картинка убирается и испытуемый получает задание как можно быстрее написать по ней короткий рассказ-сочинение по следующему плану:

1. Кем являются люди, изображенные на картинке?
2. Что произошло с ними до этого и привело к данной ситуации?
3. Что они делают сейчас?
4. О чем думают эти люди в настоящий момент времени?
5. Какие желания и чувства у них имеются?
6. Что произойдет с ними дальше?

На все эти вопросы испытуемый должен дать письменные ответы, причем для ответа на каждый вопрос представленного выше плана отводится только 1 минута. Время контролирует психолог, проводящий психодиагностическое обследование, и по истечении каждой минуты дает команду о переходе к ответу на следующий вопрос. Испытуемые должны писать быстро, излагая первые мысли, которые им приходят в голову. В предварительной инструкции к данной методике подчеркивается, что это якобы тест на богатство воображения, которое будет оцениваться по тому, насколько подробным, разнообразным и интересным окажется текст ответов испытуемых на предложенные вопросы.

После того, как от испытуемого получены ответы на все 6 вопросов по одной картинке, ему показывается следующая картинка (рис. 62) и вся процедура повторяется. Далее испытуемый последовательно отвечает на аналогичные вопросы еще по двум картинкам, представленным на рис. 63 и рис. 64.

Полученные четыре рассказа — сочинения по четырем стимульным картинкам далее подвергаются специальному содержательному анализу, в результате которого в рассказах-сочинениях обнаруживаются и количественно оцениваются признаки, свидетельствующие о наличии у испытуемого потребностей в достижении успехов или избегания неудач. Общая сумма баллов, набранных данным испытуемым в ходе содержательного анализа его сочинений, рассматривается в качестве показателя уровня развитости у него мотивации достижения успехов. Этот показатель представляет собой разницу между двумя индексами: тем, который указывает на степень развития у данного испытуемого потребности добиваться успехов, и тем, который свидетельствует о противоположном стремлении избегать неудач.

Процедура содержательного анализа рассказов-сочинений испытуемых

Вначале устанавливается, соответствует ли тема рассказа испытуемого стремлению к достижению успехов. Если на этот вопрос получен положительный ответ, то рассматриваемый рассказ-сочинение считается ценным для дальнейшего, более подробного анализа. Если ответ на данный вопрос неопределенный, то рассказ откладывается в сторону и дальше не анализируется.

Решение по вопросу о том, имеет ли сюжет рассказа прямое отношение к теме достижения успехов, принимается на основе анализа цели, к которой стремятся описанные в нем персонажи. Если эту цель однозначно можно расценить как успех в деятельности, то принимается положительное решение. Во всех остальных случаях, в том числе при возникновении сомнений в правильности принимаемого решения, оно будет отрицательным.

Как успех в деятельности могут, в свою очередь, расцениваться:



Рис. 61.



Рис. 62.



Рис.63.



Рис. 64.

1. Стремление человека к деловому успеху, например, открытие собственного дела, предприятия.

2. Стремление к достижению высокого качества в работе и высокой производительности труда.

3. Стремление к профессиональному самосовершенствованию, к приобретению необходимых для достижения успеха знаний, умений и навыков.

4. Стремление к созданию чего-то нового, оригинального, уникального — такого, что другими людьми безусловно будет воспринято и оценено как достижение человека.

Просматривая рассказ испытуемого в первый раз и ориентируясь на указанные выше критерии успеха в деятельности, тот, кто занимается содержательным анализом, должен будет решить, к какой из следующих ниже групп этот рассказ можно отнести:

Группа А — включает в себя рассказы с явно выраженным в их содержании стремлением персонажей к достижению успехов.

Группа Б — рассказы, в которых кто-то занят какой-либо полезной деятельностью, но к успеху в ней не стремится.

Группа В — рассказы, в которых нет даже намека на то, что кто-либо из персонажей занят полезной деятельностью или думает о ней.

К группе А относят рассказы, в которых имеются суждения, определенно свидетельствующие о том, что кто-то не просто занят деятельностью и думает о ней, но очевидным образом стремится добиться в этой деятельности успеха. Для этого необходимо, чтобы содержание рассказа соответствовало хотя бы одному из четырех указанных выше признаков 1-4.

Пример: «На картинке — люди, которые являются сотрудниками научной лаборатории. Они проверяют гипотезу, подтверждение которой должно привести к большому научному открытию. Они внимательно рассматривают данные, которые на бумажной ленте выдает прибор. Оба думают об этих данных и очень хотят, чтобы гипотеза подтвердилась».

К группе Б относятся рассказы, в которых речь идет о работе, но возникают сомнения в том, что персонажи действительно стремятся к достижению успехов в этой работе.

Пример: «На фотографии — инженеры-эксплуатационщики районной ТЭЦ. Они рассматривают ленту с показаниями приборов. Это — обычная контрольная проверка, так они делают по нескольку раз в день. Они думают о том, что пора кончать работу и идти домой. Далее они снимут показания приборов и займутся их обсуждением».

Приведем также пример рассказа, относимого к группе В, где вообще речь не идет ни о какой работе:

«Эти люди шли по улице и увидели забор. Их что-то заинтересовало за забором, и они стали смотреть в щель. Постоят, посмотрят и пойдут дальше».

По окончании описанной процедуры рассказы, отнесенные к группам А и Б, получают по одному баллу, из них для дальнейшего детального анализа отбираются только рассказы, включенные в группу А.

Второй этап содержательного анализа рассказов группы А осуществляется следующим образом. В них по тем признакам, которые описаны ниже, ищутся предложения, свидетельствующие о следующем:

1. Наличии у персонажа, занятого трудовой деятельностью, желания добиться в ней успеха (мотива достижения успехов).

2. Наличии у этого же персонажа ожидания того, что он действительно добьется успеха.

3. Наличии у персонажа опасения того, что его постигнет неудача.

4. Наличии у персонажа положительных эмоциональных переживаний в связи с ожидаемым успехом.

5. Наличии у персонажа отрицательных эмоциональных переживаний в связи с ожидаемой неудачей.

6. Наличии у персонажа разнообразных умственных и практических действий, направленных на то, чтобы добиться успеха.

7. Наличии на пути к успеху внутренних или внешних препятствий, которые персонаж стремится преодолеть.

8. Наличии в рассказе-сочинении кого-либо или чего-либо, что оказывает помощь персонажу в его стремлении добиться успеха.

9. Наличии у персонажа единственного, доминирующего мотива деятельности, связанного исключительно со стремлением к достижению успеха.

Далее подробно описывается, на каких основаниях тот, кто анализирует рассказы группы А, делает выводы о наличии в них признаков, перечисленных выше. Для того, чтобы еще раз не повторять в тексте их развернутых названий, признак, о котором идет речь в следующих абзацах, отмечен соответствующим ему порядковым номером.

1. Мотив достижения успеха считается выраженным в содер жании рассказа, если кто-либо из его персонажей проявляет яв ное желание добиться успеха в соответствии с критериями успе ха, описанными ранее. В этом и во всех остальных случаях, ког да содержательный анализ проводится по заданным критериям, вывод о том, что рассказ соответствует этим критериям, делает ся **только на основании имеющегося в рассказе явного сужде ния и никак не может быть домыслен.** Типичные примеры суж дений, в которых явно выражается мотив достижения успеха, сле дующие: «Он хочет добиться успехов в работе...», «Он полон ре шимости добиться высоких показателей...»

Если цель, расцениваемую как достижение успеха, выбрал не сам персонаж, а кто-то ему ее навязал, то наличие у данного персонажа собственного мотива достижения успеха не отмечается. Скорость работы сама по себе также не является достаточным признаком стремления к достижению успехов. Точно так же нельзя делать вывод о наличии мотива достижения успеха на основании того, что персонаж предпринимает какие-то действия, которые могли бы привести его к успеху, Необходимо, чтобы в рассказе было выражено **явное и недвусмысленное желание добиться успеха.**

2. Ожидание успеха отмечается тогда, когда действующий и стремящийся к успеху персонаж рассказа высказывает предположение о том, что он добьется успеха, или уверенность в этом.

3. Ожидание неудачи отмечается тогда, когда высказывание об этом содержит предположение или опасение неудачи. К последней категории относятся высказывания, из которых не вполне ясно, о чем идет речь: об ожидании успеха или об ожидании неудачи. Приведем примеры высказываний, свидетельствующих об ожидании успеха или неудачи.

«Этот человек рассчитывает на успех в своем деле». «Этот человек опасается, что его в конечном счете постигнет неудача».

А вот пример неопределенного высказывания, которое следует отнести к категории 3: «Его работа в конечном счете придет к какому-то результату».

4. Если в рассказе-сочинении есть предложение, которое говорит о том, что деятельность, направленная на достижение успеха, вызывает у персонажа приятные эмоции или что он радуется уже достигнутому успеху, то данное предложение отмечается как признак того, что со стремлением к успеху у персонажа связаны положительные эмоции. Пример: «Идет спектакль. Руководитель художественного коллектива смотрит вместе со своим помощником из-за кулис на сцену и рассчитывает на успех. Все идет хорошо, и они испытывают приятные эмоции в связи с ожидаемым успехом».

5. Если анализируемый рассказ содержит предложения, свидетельствующие о том, что деятельность, направленная на достижение успеха, вызывает у вовлеченного в нее персонажа отрицательные эмоции, или если из соответствующего предложения недостаточно ясно, о каких — положительных или отрицательных эмоциях идет речь, то делается вывод о том, что данное предложение соответствует категории 5. Примеры: «У него что-то не получается, и это вызывает чувство разочарования», «Человек занят делом и переживает за него».

6. В качестве действий, направленных на достижение успеха, рассматриваются такие, которые способствуют продвижению к нему. Это могут быть действия как умственного, так и практического планов. Важно только, чтобы эти действия совершал именно тот персонаж, который стремится к успеху, а не кто-либо иной. Примеры: «Человек думает над задачей» (это — умственное инструментальное действие), «Человек отлаживает работу машины, которую он изобрел» (практическое инструментальное действие).

В содержании того или иного рассказа-сочинения могут встретиться предложения, указывающие на наличие нескольких разных умственных и практических инструментальных действий. В этом случае каждое из них отмечается как отдельное, независимо от наличия остальных. Например, если в одном и том же рассказе испытуемого встретились оба указанных выше в ка-

честве примеров предложения, то считается, что в данном рассказе фактически имеется два разных инструментальных действия, и каждое из них учитывается и оценивается отдельно.

7. Любые предложения в рассказе, рассматриваемые как внутренние (связанные с личностью действующего лица) или внешние (связанные с обстановкой, в которой данный персонаж действует) препятствия, отмечаются отдельно и относятся к данной категории. Примеры таких суждений в рассказе: «Он не уверен в себе» (препятствие внутреннего плана); «Неожиданно сломалась машина, которую он изобрел» (препятствие внешнего плана);

8. Любая помощь со стороны, направленная на достижение успеха, на которую рассчитывает или которую принимает персонаж, отмечается как относящаяся к данной категории. Примеры: «Ему сочувствуют, сопереживают окружающие»; «Товарищ по работе помогает ему добиться успеха».

9. В заключение содержательного анализа рассказа-сочинения, отнесенного к группе А, определяется, является ли стремление персонажа к успеху единственным мотивом, который руководит его действиями, мыслями и чувствами. Если в результате анализа рассказа обнаруживается какой-либо иной мотив поведения персонажа, конкурирующий с мотивом достижения успеха, то стремление к успеху не считается единственным внутренним побуждением действий данного персонажа и наличие в рассказе признака категории 9 не отмечается. Приведем пример такого рассказа, в содержании которого просматриваются два конкурирующих друг с другом мотива: стремление к успеху и желание отдохнуть. «Человек долго стремился добиться успеха в этом деле, но очень устал, и в данный момент времени он думает не только о работе, но и о том, чтобы скорее бросить все и отдохнуть».

Оценка результатов

С помощью изложенной выше процедуры анализируется каждый из рассказов-сочинений испытуемых, отнесенный к группе А, и за каждый из девяти описанных выше признаков данный рассказ-сочинение получает по 1 баллу. При этом баллы,

полученные по признакам 1, 2, 4, 6, 7, 8 и 9, берутся с положительным знаком, а баллы, полученные по признакам 3 и 5, — с отрицательным знаком (последние свидетельствуют о степени развитости мотива избегания неудач).

Общая сумма положительных баллов, полученных испытуемым по всем его рассказам, является общим количественным показателем степени развитости у него мотива достижения успехов. Под мотивацией достижения успехов понимается разница между силой потребностей достижения успехов и избегания неудач. Она устанавливается как алгебраическая сумма положительных и отрицательных баллов, полученных рассказами-сочинениями, написанными данным испытуемым.

Если эта сумма положительная, то делается вывод о том, что у данного испытуемого мотив достижения успехов преобладает над мотивом избегания неудач. При отрицательной сумме делается вывод о том, что мотив избегания неудач доминирует над мотивом достижения успехов. При нулевой сумме считается, что оба мотива взаимно погашают друг друга и мотивация достижения успехов отсутствует (как реальная поведенческая тенденция).

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Таких методов, с помощью которых в психологии изучаются человеческие взаимоотношения, довольно много, и рассмотреть их все в учебной книге не представляется возможным. Однако из таких методов все же можно отобрать несколько достаточно валидных и надежных — таких, которые дают разностороннюю и ценную информацию о положении данного человека в системе межличностных отношений в **малой группе.** Часть таких методов характеризует персональное отношение данного человека к другим людям, иные — положение данного человека в системе сложившихся,внутригрупповых отношений, третьи — психологию той социальной группы, в которую входит данный индивид и в систему межличностных отношений которой он включен. Из таких методов для презентации в данной главе мы выбрали по одному-два и считаем их достаточными для общей характеристики положения человека в системе межличностных отношений тех самых групп, участником которых он является.

Методика «Семантический дифференциал»[1]

При помощи данной методики определяется эмоционально-личностное отношение человека к некоторому другому человеку, являющемуся членом той же самой социальной группы, в которую входит испытуемый.

Инструкция-задание к методике:

«Выберите двух людей из вашей социальной группы, которых вы хорошо знаете и к которым вы испытываете различное, положительное и отрицательное отношение. Последовательно оцените их обоих с помощью следующих нескольких противоположных пар эмоционально-оценочных прилагательных, выбрав в каждой из пар место, занимаемое данным человеком, и отметив крестиком свое эмоциональное отношение к нему. Если ваше отношение к данному человеку положительное, то крестик ставится справа от средней, нулевой линии; если ваше отношение к нему отрицательное, то крестик проставляется слева от нее. В том и в другом случае сила отношения выражается, соответственно, выбором нужного положительного или отрицательного балла от 0 (самое слабое эмоциональное отношение) до 3 (самое сильное эмоциональное отношение)». Пары противоположных эмоционально-оценочных прилагательных представлены ниже.

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
Плохой								Хороший
Неприятный								Приятный
Непривлекательный								Привлекательный
Ненужный								Нужный
Бесполезный								Полезный
Нежелательный								Желательный
Неважный								Важный
Незначимый								Значимый
Несущественный								Существенный
Грубый								Мягкий

[1] Данные по этой методике не входят в Карту индивидуального психологического развития подростка и старшего школьника, поэтому сама методика в тексте не имеет отдельного номера.

Оценка результатов

Оценки, данные по каждой шкале (паре противоположных эмоционально-оценочных прилагательных), переводятся в баллы в соответствии со шкалой, представленной в верхней части рисунка. Если отметка испытуемого располагается между двумя пунктами шкалы, то берется промежуточное, дробное число баллов. Далее вычисляется средняя оценка по всем десяти шкалам семантического дифференциала. Она и является количественной характеристикой общего эмоционального отношения испытуемого к тому человеку, к которому относятся полученные оценки. Отношение считается положительным, если средняя оценка также положительная; отношение рассматривается как отрицательное, если соответствующая средняя оценка отрицательная. Сила эмоционального отношения, соответственно, отражается в абсолютной величине полученной средней оценки.

Методика 23. Социометрическая методика

Эта методика позволяет определить положение испытуемого в системе межличностных отношений той группы, к которой он принадлежит. Исследование группы при помощи данной методики обычно проводится тогда, когда группа включает в себя не менее 10 человек и существует не менее одного года.

Перед началом исследования члены группы, собравшиеся в каком-либо помещении, например, в классе или в аудитории, получают инструкцию примерно следующего содержания:

«Ваша группа (класс) существует уже давно. За время совместной жизни и общения друг с другом вы, наверное, смогли неплохо узнать друг друга, и между вами сложились определенные личные и деловые отношения, симпатии и антипатии, уважение, неуважение друг к другу и т.п. Не все, очевидно, складывалось гладко и образовавшиеся между вами отношения далеки, по-видимому, от идеала. С кем-то вам хорошо находиться в одной группе (классе), кто-то вас не очень устраивает и с ним вы хотели бы расстаться. Теперь представьте себе, что ваша группа начинает складываться сначала и каждому из вас представляется возмож-

ность вновь по своему желанию определить состав группы (класса). Ответьте в этой связи на следующие вопросы, записав свои ответы на отдельном листе бумаги. Его предварительно необходимо подписать, чтобы мы могли судить о том, кто и кого выбирает или отвергает.

1. Кого из членов вашей группы (класса) вы по своему желанию включили бы в состав новой группы (класса)? Запишите этих людей на листе бумаги под номером 1 в порядке предпочтения.

2. Кого из членов вашей группы вы, напротив, не хотели бы видеть в составе новой группы (класса)? Запишите их под номером 2 в порядке отклонения».

Листы с ответами испытуемых на предложенные вопросы обрабатываются, и имеющаяся в них информация переносится в специальную таблицу (табл. 22), называемую социометрической матрицей.

Таблица 22

Социометрическая матрица

Фамилия выбираемого члена группы / Фамилия выбирающего члена группы	Иванов	Петров	Егоров	Сидоров		Итоговые данные: кол-во сделанных выборов	Итоговые данные: кол-во сделанных отклонений
Иванов		③	1	2			
Петров	①		②				
Егоров		③		1			
Сидоров		4					
. . . .							
Итоговые данные							
Количество полученных выборов						Σ	
Количество полученных отклонений							Σ

Слева по вертикали и сверху по горизонтали в социометрической матрице перечисляются фамилии членов исследуемой группы в одном и том же порядке, например, в алфавитном или под шифром с соответствующими номерами. В строках социометрической матрицы, где указаны фамилии членов группы, цифрами от 1 и выше каким-либо определенным цветом, например — синим, отмечаются выборы, сделанные данным членом группы. Соответствующие цифры проставляются в клетках пересечения его строки со столбцом, где указана фамилия выбираемого им человека.

В приведенном в табл. 22 фрагменте социометрической матрицы отмечены, например, выборы, сделанные Ивановым: второй его выбор приходится на Егорова, первый — на Сидорова, третий — на Петрова. Точно так же, но цифрами другого цвета, например, красного, отмечаются сделанные отклонения. В том случае, если выборы или отклонения являются взаимными, то соответствующий факт отмечается в социометрической матрице заключением цифр в кружки того же самого цвета, который характеризует выборы или отклонения.

Крайние правые столбцы и нижние строки социометрической матрицы являются итоговыми. В них вносятся суммарные данные о количестве выборов и отклонений, полученных и сделанных каждым из членов группы. Подсчетом количества синих цифр в строке каждого члена группы устанавливается число сделанных им выборов, и соответствующие данные записываются в первый правый столбец социометрической матрицы. Сведения о сделанных отклонениях получаются тем же путем, но за счет определения количества красных цифр, имеющихся в строке, относящейся к соответствующему испытуемому. Эти сведения заносятся во второй правый столбец социометрической матрицы.

Для того, чтобы определить, сколько выборов получил член группы, надо посчитать количество синих цифр, имеющихся в столбце с фамилией этого члена группы, и результат записать в первую нижнюю строку социометрической матрицы. Аналогичным образом определяется и отмечается в матрице во второй ее нижней строке число полученных отклонений. В заключение устанавливается общее число всех выборов и всех отклонений, сде-

ланных членами данной группы, и эти результаты вписываются в те клетки социометрической матрицы, которые расположены в правом нижнем ее углу (в табл. 22 они отмечены знаками математической суммы).

Просматривая нижние строки заполненной социометрической матрицы, можно определить лидера в данной группе. Им будет тот из ее членов, который получил наибольшее число выборов. По количеству отклонений можно также определить того, кто вызывает к себе наибольшие антипатии. На его долю придется наибольшее число отклонений.

Обработка и интерпретация результатов

Более детальную и наглядную картину отношений, сложившихся в группе (классе), можно получить, построив специальные диаграммы, называемые социограммами. Это — выполненные по определенной схеме рисунки, на которых при помощи соответствующих условных обозначений отмечаются все выявленные в исследованной группе выборы и отклонения. Чаще всего строятся так называемые социограммы-мишени (рис. 65) и индивидуальные социограммы, относящиеся к данному испытуемому, к лидеру и отвергаемому большинством членов группы (рис. 66).

Число концентрических окружностей, из которых состоит социограмма-мишень, обычно соответствует максимальному количеству выборов, полученных в данной группе кем-либо из ее членов. На примере социограммы-мишени, представленной на рис. 65, мы можем убедиться в том, что в данной гипотетической группе максимальное число полученных выборов равняется одиннадцати. Это — то число выборов, которое получил лидер в группе. Он условно показан на социограмме в центре. Остальные участники группы располагаются на социограмме-мишени на периферии в пределах тех окружностей, которые соответствуют числу полученных ими выборов. От центра к периферии это число уменьшается. Наконец, за пределами всех окружностей, имеющихся на социограмме-мишени, располагаются те члены группы, которых не выбрал никто. Это — изолированные от

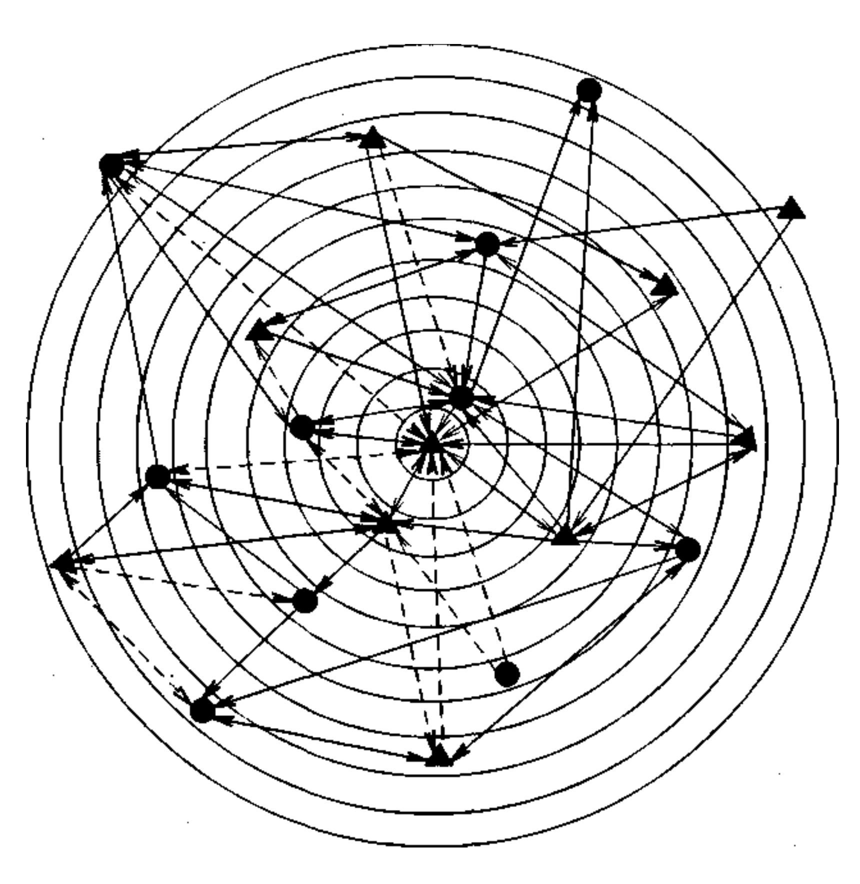


Рис. 65. Социограмма-мишень группы, состоящей из 20 человек;
А — мальчики; # — девочки; ------ ► —выборы; — —►— отклонения.

остальных участники группы, не имеющие положительных взаимоотношений с другими членами. Выборы и отклонения на социограмме-мишени (такие социограммы строятся отдельно для выборов и для отклонений или комбинированно) отмечаются соответственно'стрелками синего и красного цветов, направленными от того, кто выбрал, к тому, кого он выбрал (или, соответственно, отклонил).

В центре индивидуальной социограммы (рис. 66) располагается тот член группы, чьи отношения данная индивидуальная социограмма представляет, а вокруг него кружками обознача-

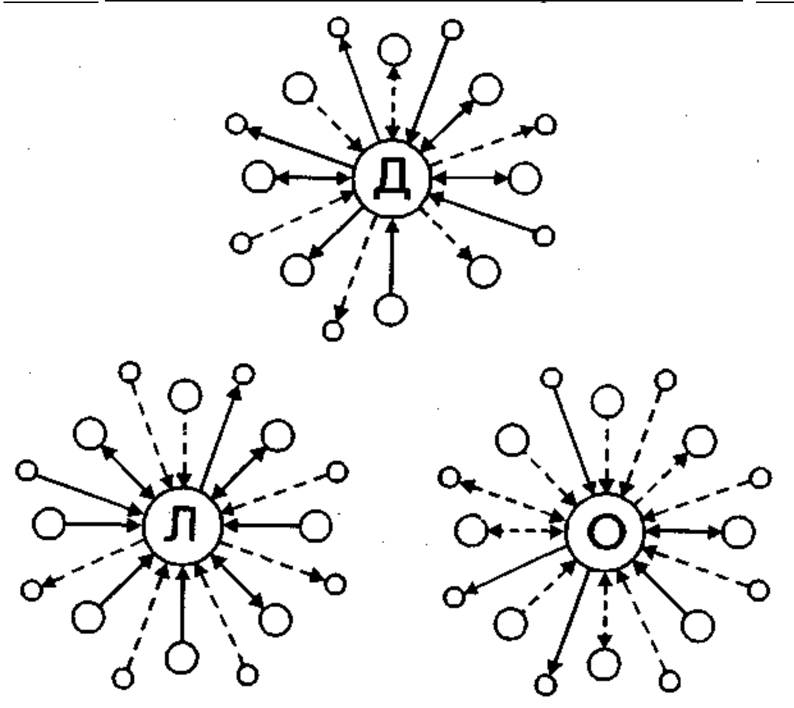


Рис. 66. Индивидуальные социограммы диагностируемого члена группы (Д), лидера группы (Л) и отвергаемого члена группы (О);
——→ — выборы; - - - → — отклонения.

ются остальные участники группы, с которыми у данного человека установились определенные отношении (те, кого он выбрал или отклонил, и те, кто его самого выбрал или отклонил). Те члены группы, с которыми сложились более тесные положительные или отрицательные отношения, на индивидуальной социограмме располагаются ближе к центру, а те, с кем сложились менее тесные отношения, — дальше к периферии. Первые изображаются при помощи кружков большей, а вторые — меньшей величины. Представляемые на социограммах данные нередко для получения более подробной информации о положении человека в системе внутригрупповых отношений дополняются числовыми показателями — индексами. Наиболее известный из них индекс групповой сплоченности, который характеризует систему груп-

повых отношений в целом. Его формула выглядит следующим образом:

$$C_n = \frac{K}{\sum_{вв}},$$

где: C_n — показатель групповой сплоченности на эмоционально-межличностном уровне;

K — общее число взаимных выборов, сделанных членами данной группы;

$\sum_{вв}$ — максимально возможное число взаимных выборов в данной группе.

Показатель K устанавливается по социометрической матрице, а показатель $Ъ_{ш}$ определяется, в свою очередь, по формуле:

$$\sum_{вв} = \frac{n(n-1)}{2},$$

где n — число членов в изученной группе.

Достаточно представительную и разностороннюю информацию о положении человека в системе групповых взаимоотношений можно получить, например, при помощи следующих дополнительных социометрических индексов:

1. Разницы между числом выборов, сделанных данным членом группы, и количеством сделанных им же отклонений. Этот индекс свидетельствует об отношении данного человека к группе в целом.

2. Разницы между числом полученных выборов и количеством полученных отклонений. Это — оценка отношения группы к данному человеку.

3. Количество взаимных выборов, имеющихся у данного человека с остальными членами группы. Это — индекс положительных взаимосвязей данного человека с остальными членами группы.

4. Количество полученных взаимных отклонений. Это — индекс взаимной неприязни, проявляемой в отношениях данного человека с другими членами группы.

Первые два индекса могут принимать как положительные, так и отрицательные значения. Третий и четвертый индексы также можно перевести в показатели, имеющие плюсы и минусы:

если соответствующие индексы окажутся выше среднего их значения по группе, то им можно приписать знак «+» (в случае, если речь идет о взаимных выборах) или знак «—» (если дело касается взаимных отклонений).

Совокупность плюсов и минусов, полученных данным человеком, показывает его персональный социометрический профиль. Например, профиль вида + + + + свидетельствует о том, что положение данного индивида в группе является благополучным во всех отношениях, а профиль вида - - - -о полном неблагополучии. Промежуточные, смешанные варианты профилей, содержащие в себе плюсы и минусы, дают дифференцированную характеристику положения человека в различных подсистемах системы групповых отношений.

Методика 24, Социально-психологическая самоаттестация группы как коллектива (СПСК)

Основу данной методики, предназначенной для комплексной оценки уровня развития в группе отношений, характерных для коллектива, составляет следующий список суждений [всего их 75, причем 5 из них — контрольные (они отмечены в списке крестиками слева) и 70 — рабочие].

1. Свои слова подтверждают делом.
2. Осуждают проявления эгоизма и индивидуализма.
3. Имеют одинаковые убеждения.
4. Радуются успехам друг друга.
5. Оказывают помощь и поддержку другим группам и новичкам в своей группе.
6. Слаженно работают, умело взаимодействуют друг с другом.
7. Знают стоящие перед группой задачи.
8. Достаточно требовательны друг к другу.
9. Все вопросы решают сообща.
10. Единодушны в оценках проблем, стоящих перед группой.
11. Доверяют друг другу.
12. Делятся опытом работы с другими группами и новичками в своей группе.
13. Бесконфликтно распределяют между собой обязанности.

14. Хорошо знают итоги работы группы. +
15. Никогда и ни в чем не ошибаются.
16. Правильно оценивают свои успехи и неудачи.
17. Личные интересы не ставят выше интересов всей группы.
18. Имеют общие увлечения (хобби).
19. Защищают друг друга.
20. Считаются с интересами других групп и новых членов в своей группе.
21. Заменяют друг друга в групповых делах при необходимости.
22. Знают как положительные, так и отрицательные стороны в работе группы.
23. Трудятся с полной отдачей сил над решением стоящих перед группой задач.
24. Не остаются равнодушными, если задеты интересы группы.
25. Быстро добиваются согласия при распределении обязанностей в группе.
26. Помогают друг другу.
27. Справедливо относятся не только к своей, но и к другим группам, не только к старым, но и к новым ее членам.
28. Самостоятельно выявляют и исправляют недостатки в работе группы.
29. Хорошо знают правила поведения в группе.
\+ 30. Никогда ни в чем не сомневаются.
31. Не бросают начатое дело на полпути.
32. Горячо отстаивают принятые в группе нормы и правила поведения.
33. Одинаково правильно оценивают успехи группы.
34. Искренне огорчаются при неудачах товарищей по группе.
35. Одинаково правильно оценивают работу как своей, так и других групп, как старых, так и новых членов группы.
36. Умеют предупреждать и разрешать конфликты, возникающие в группе.
37. Хорошо знают свои обязанности.
38. Сознательно подчиняются дисциплине.
39. Искренне верят в свою группу.
40. Одинаково правильно оценивают неудачи своей группы.
41. Тактично ведут себя в отношении друг друга.

42. Никогда не подчеркивают преимуществ своей группы перед другими группами, преимуществ старых ее членов перед новыми.

43. Быстро находят между собой общий язык.

44. Знают, как лучше всего взаимодействовать друг с другом в совместной работе.

+ 45. Всегда и во всем правы.

46. Личные интересы не ставят выше интересов других членов группы.

47. Активно поддерживают полезные для группы начинания.

48. Имеют сходные представления о нравственности.

49. Доброжелательно относятся друг к другу.

50. Тактично ведут себя по отношению не только к своей, но и к другим группам, по отношению не только к старым, но и к новым членам группы.

51. Способны взять на себя руководство группой, если потребуется.

52. Хорошо знают права и обязанности друг друга.

53. По-хозяйски относятся к материальным ценностям группы.

54. Поддерживают добрые начинания в группе.

55. Придерживаются одинаковых точек зрения о том, какими качествами должен обладать каждый член группы.

56. Уважают друг друга.

57. Активно стремятся к сотрудничеству с другими группами и с новыми членами в своей группе.

58. Готовы при необходимости взять на себя обязанности товарищей по группе.

59. Хорошо знают черты характера друг друга.

+ 60. Умеют делать все на свете.

61. Ответственно выполняют любую работу.

62. Оказывают активное сопротивление всему, что разобщает группу.

63. Одинаково правильно оценивают распределение различных поощрений между членами группы.

64. Поддерживают друг друга в трудные минуты.

65. Искренне радуются успехам других групп, новых членов своей группы.

66. Действуют организованно и дружно в сложных ситуациях.

67. Хорошо знают индивидуальные склонности и привычки друг друга.

68. Активно участвуют в работе, полезной для всей группы.

69. Лично заботятся об успехах группы.

70. Одинаково правильно оценивают наказания, которые за ошибки получают члены группы.

71. Внимательно относятся друг к другу.

72. Искренне огорчаются при неудачах не только своей, но и других групп, не только старых, но и новых членов группы.

73. Быстро и бесконфликтно во всех ситуациях находят такое распределение обязанностей между собой, которое вполне устраивает всех.

74. Хорошо знают, как обстоят друг у друга дела.

+ 75. На любой вопрос могут дать правильный ответ.

При помощи 70 рабочих суждений, включенных в этот список, оценивается уровень развития в данной группе разнообразных отношений, характерных для сформировавшегося коллектива. Контрольные суждения служат определению того, можно ли доверять ответам, предложенным испытуемыми на рабочие суждения. Если ответы на контрольные суждения окажутся отличными от тех, какими они должны быть при внимательном и искреннем отношении к участию в исследовании со стороны членов изучаемой группы, то в свою очередь ответы на рабочие суждения считаются ненадежными и не заслуживающими доверия.

Все 70 рабочих суждений в методике разделены на 7 групп по 10 суждений в каждой. Это — подшкалы данной методики, при помощи которых экспериментально оценивается степень развитости в группе как коллективе 7 видов отношений. Эти отношения следующие:

1. Ответственность. Отношения членов группы к совместной работе, к целям и задачам, которые стоят перед группой.

2. Коллективизм. Стремление сообща решать все вопросы, сохраняя и укрепляя группу как целое, препятствуя ее разрушению.

3. Сплоченность. Единство мнений членов группы по самым важным для нее вопросам, а также единство действий в самых существенных жизненных ситуациях.

4. Контактность. Взаимная общительность, личные, эмоционально-непосредственные отношения между членами группы.

5. Открытость. Отношения членов группы к другим группам или к новым участникам своей группы.

6. Организованность. Способность к быстрому созданию и изменению организационной структуры деловых взаимоотношений, необходимых для эффективной групповой работы.

7. Информированность. Доступность всем членам группы наиболее важной информации о состоянии дел в ней и о каждом члене группы.

В бланке, представленном в табл. 23, которым пользуются члены группы в процессе ее обследования, слева направо вертикальными рядами цифр обозначены номера рабочих суждений методики (за исключением крайнего правого столбца, где расположены номера контрольных суждений). Каждый из семи располагающихся слева направо столбцов включает в себя номера тех суждений, которые включены в отдельную подшкалу методики, а сами подшкалы с первой по седьмую представлены в этом бланке столбцами, следующими друг за другом в соответствующем порядке. Так, например, первый слева столбец представляет подшкалу «ответственность»; второй слева столбец — подшкалу «коллективизм» и так далее.

В верхней части бланка (табл. 23) представлена оценочная шкала, пользуясь которой члены изучаемой группы дают оценки отношениям в своей группе по каждому из 70 рабочих и 5 контрольных суждений, перечисленных выше. Соответствующие оценки сначала даются в словесных формулировках оценочной шкалы, затем переводятся в баллы, и эти баллы проставляются в бланке слева от порядкового номера соответствующего суждения.

Перед началом исследования каждый член группы получает по одному бланку, изображенному в табл. 23, и инструкцию следующего содержания:

«Сейчас вам будет зачитан список суждений, которые характеризуют отношения, существующие в развитом, сформировавшемся коллективе. При помощи этих суждений вы должны будете оценить степень развитости своей группы как коллектива, т.е. сказать, насколько в вашей собственной группе представле-

Таблица 23 **Бланк испытуемого к методике социально-психологической самоаттестации группы как коллектива**

Словесная оценочная шкала							
никто	почти никто	мень-шинство	поло-вина	боль-шинство	почти все	все	затрудняюсь сказать
Количественная оценочная шкала							
0	1	2	3	4	5	6	—
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
8.	9.	10.	И.	12.	13.	14.	15.
16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	
38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.
46.	47.	48.	49.	50.	51.	52.	
53.	54.	55.	56.	57.	58.	59.	60.
61.	62.	63.	64.	65.	66.	67.	
68.	69.	70.	71.	72.	73.	74.	75.

ны и развиты такие отношения между ее членами. Свою группу вы будете оценивать по каждому из 75 суждений в отдельности, пользуясь при этом имеющимся у вас бланком и шкалой, представленной в верхней его части. Порядок работы с методикой следующий: после того как вам будет зачитано первое суждение, вы должны будете оценить по нему свою группу и выбранную вами оценку поставить справа от номера соответствующего суждения на бланке. Затем зачитывается второе суждение и процедура повторяется многократно до тех пор, пока каждый из вас не оценит свою группу по всем 75 суждениям». **Замечание.** Если по тому или иному суждению испытуемый не в состоянии оценить свою группу, то в бланк вместо конкретной цифровой оценки вносится прочерк «-», соответствующий последнему пункту словесной оценочной шкалы «затрудняюсь сказать». Необходимо, однако, стараться, чтобы этих прочерков было как можно меньше. После того как все бланки заполнены членами группы, производятся анализ и оценка результатов исследования.

Анализ и оценка результатов исследования

В первую очередь при анализе результатов исследования решается вопрос о доверии ответам испытуемых. Решение о доверии принимается на следующих двух основаниях:

1. Если ответы испытуемых на все контрольные вопросы, по ставленные в бланке под номерами 15, 30, 45, 60 и 75 оказались стандартными, т.е. равными 0 баллов. В самом деле, именно та кую оценку по всем этим вопросам должен проставить внима тельный и добросовестно выполняющий свое дело испытуемый, так как на самом деле нет ни одного человека, кто бы «никогда и ни в чем не ошибался» (15-й вопрос), «никогда и ни в чем не со мневался» (30-й вопрос), «всегда и во всем был прав» (45-й воп рос), «умел делать все на свете» (60-й вопрос) и «на любой воп рос мог дать правильный ответ» (75-й вопрос).

Часто встречается такая ситуация, когда в одном и том же бланке имеются правильные и неправильные ответы на контрольные вопросы. Тогда принимается компромиссное решение: часть бланка, где встретились ошибочные ответы, бракуется, а та часть, где ответы на контрольные вопросы оказались соответствующими эталону, сохраняется и используется в процессе дальнейших подсчетов. Если, к примеру, неверный ответ на контрольный вопрос встретился во второй строке бланка, то она и предыдущая строка, в конце которой не было контрольных вопросов, просто аккуратно вычеркиваются из соответствующего бланка.

2. Если среди различных оценок, имеющихся в бланке дан ного испытуемого, встречается не менее трех разных, например: 1, 3 и 5 или 2, 4 и 5. Заметим, что наличие не менее трех разных оценок в бланке ответов испытуемого означает, что он достаточ но хорошо различает уровень развития в группе разных межлич ностных отношений.

Дальнейшей статистической обработке, преследующей цель получения оценок, характеризующих уровень развития в группе разных межличностных отношений, подлежат только те бланки испытуемых или их части, которые выдержали проверку по пункту 1 и пункту 2.

Все оказавшиеся годными для статистической обработки бланки сначала разрезаются на вертикальные полосы так, как

это показано на схеме 1, которая представляет собой образец уже заполненного испытуемым и оказавшегося годным для обработки бланка. Линии вертикального разреза показаны на нем столбцами точек. Эти столбцы как бы отделяют друг от друга столбцы порядковых номеров суждений, относящихся к отдельным подшкалам методики, вместе с оценками испытуемого по этим суждениям[1].

1.3	2.4	3.5	4.—	5.3	6.5	7.6
8.-	9.5	10.4	11.2	12.4	13.1	14.6
16.3	17.6	18.5	19.3	20.2	21.3	22.5
23.4	24.5	25.4	26.3	27.1	28.4	29.4
31.5	32.3	33.2	34.1	35.3	36.5	37.5
38.4	39.3	40.2	41.5	42.6	43.4	44.6
46.5 '	47.3	48.4	49.5	50.4	51.6	52.5
53.3	54.4	55.5	56.2	57.3	58.5	59.6
61.5	62.3	63.2	64.4	65.6	66.5	67.4
68.3	69.3	70.4	71.5	72.4	73.6	74.5

Схема 1. Пример разрезания заполненного и признанного годным для статистической обработки бланка испытуемого в методике СПСК

На следующем этапе подготовки материалов к статистической обработке полученные полосы, содержащие порядковые номера суждений, относящихся к одной и той же подшкале, наклеиваются рядом друг с другом на чистый лист бумаги так, как это, например, показано на схеме 2. (Для упрощения картины оценки, сделанные испытуемым, на этом рисунке не показаны.) Количество полос, наклеенных на лист бумаги, будет соответствовать количеству признанных годными полностью или частично для дальнейшей статистической обработки бланков испытуемых.

В итоге описанной процедуры должно получиться 7 листов с наклеенными на них полосами, относящимися к семи разным подшкалам методики.

Заметим, что в некоторых признанных годными для статистической обработки бланках часть строк может оказаться вычеркнутой. В этом случае и на листе, представленном на схеме 2,

[1] Предварительно от бланка испытуемого отрезается и отбрасывается крайний правый столбец с оценками по контрольным суждениям и оценочная шкала (верхняя часть бланка)

1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.
8.	8.	8.	8.	8.	8.	8.	8.	8.
16.	16.	16.	16.	16.	16.	16.	16.	16.
23.	23.	23.	23.	23.	23.	23.	23.	23.
31.	31.	31.	31.	31.	31.	31.	31.	31.
38.	38.	38.	38.	38.	38.	38.	38.	38.
46.	46.	46.	46.	46.	46.	46.	46.	46.
53.	53.	53.	53.	53.	53.	53.	53.	53.
61.	61.	61	61.	61.	61.	61.	61.	61.
68.	68.	68.	68.	68.	68.	68.	68.	68.

Схема 2. Пример наклеенных на лист бумаги вертикальных полос от бланка испытуемого, соответствующих одной подшкале методики СПСК

будут вычеркнуты некоторые цифры. Эти цифры не должны приниматься в расчет в процессе статистической обработки результатов (считается, что в данном случае ответ испытуемого является неопределенным).

Теперь можно уже непосредственно приступать к статистической обработке полученных результатов.

Сначала вычисляются средние оценки по каждому из 70 рабочих суждений. Для того, чтобы их получить, достаточно сложить баллы, имеющиеся в каждой строке листа бумаги с наклеенными на нем столбцами цифр, и разделить полученный результат на число суммированных значимых цифр в данной строке. Итог суммирования и последующего деления записывается справа от соответствующей строки оценок с точностью до одного знака после запятой. Пример подобных расчетов показан на схеме 3 для первого суждения первой подшкалы методики.

1.3	1.4	1.2	1.5	1.3	1.6 = 3,8

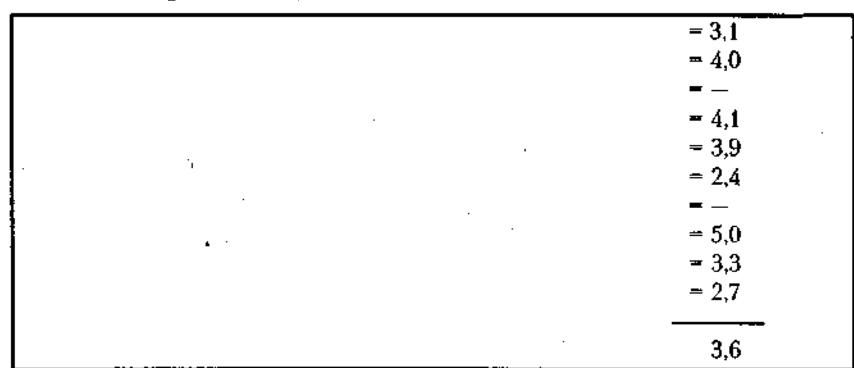
Схема 3. Пример вычисления средней величины по первому суждению методики СПСК.

Прочерки («—») или зачеркнутые цифры не считаются значимыми и при вычислении средних величин не учитываются. Если, например, в соответствующей строке, составленной из 10 наклеенных на лист полос, имеется один прочерк и одна зачеркнутая цифра, то полученная сумма делится на 8.

Замечание. Если количество значимых цифр, имеющихся в строке, меньше половины числа полос, наклеенных на лист, то соответствующая средняя не вычисляется и считается неопределенной. Вместо нее справа после знака равенства (схема 3) записывается прочерк «—». Аналогичное правило подсчета средних величин действует и во всех других случаях, когда к ним приходится обращаться.

В результате построчного вычисления средних оценок по данным, содержащимся в листах с наклеенными на них полосами, получают 70 оценок данной группы по частным суждениям, имеющимся в методике. Эти оценки, соответственно, характеризуют степень развитости в группе, как коллективе, семидесяти частных видов отношений, отраженных в данных суждениях. На этом первый этап статистической обработки результатов завершается.

На следующем этапе, работая уже с данными, полученными на первом этапе, можно вычислить средние показатели развитости в группе тех отношений, которые отражены в семи подшкалах методики: ответственности, коллективизма, сплоченности, контактности, открытости, организованности и информированности. Для этого достаточно на каждом листе бумаги с наклеенными полосами сложить полученные средние оценки по вертикали и сумму разделить на число этих оценок (имеются в виду те средние оценки, пример которых показан на схеме 3 справа после знака равенства). Ниже показано, как это делается[1].



Пример расчета средней для подшкалы '

Первичные данные для упрощения не показаны.

Вычисленная в данном примере средняя величина, характеризующая уровень развития отношений, связанных с одной из подшкал методики, представлена справа внизу под чертой. Она получена в результате суммирования всех цифр, находящихся в вертикальном столбце, и деления суммы на 8 (две частные оценки отсутствуют, а вместо них стоят прочерки, поэтому деление производится не на 10, а на 8).

На третьем этапе статистической обработки вычисляют общую оценку изученной группы как коллектива. Для этого достаточно сложить все средние по подшкалам, полученные на предыдущем этапе статистического анализа, и разделить сумму на число таких средних (оно может быть равно 7, если все средние оценки по отдельным подшкалам были получены, или меньше, если часть таких оценок отсутствует).

Таким образом, в результате трех этапов проведенного статистического анализа получают три типа оценок группы как коллектива:

1. Частные оценки степени развитости в нем 70 видов отношений, которые отражены в соответствующих 70 суждениях методики.
2. Средние оценки 7 видов отношений более общего плана, отраженных в соответствующих 7 подшкалах методики.
3. Одну общую оценку уровня развитости всех отношений в данной группе, которая одновременно является показателем уровня развития данной группы как коллектива.

Все эти данные затем вносятся в специальную диаграмму, называемую социально-психологическим рельефом группы. На рис. 67 показан не заполненный образец такой диаграммы, а на рис. 68 — с уже внесенными в него статистическими показателями трех описанных выше типов: 1-3.

Социально-психологический рельеф группы как коллектива является круговой диаграммой, на которой с помощью ломаной кривой и в цифрах изображаются разные оценки, характеризующие уровень развития данной группы. Семь больших секторов рельефа последовательно, по часовой стрелке, представляют подшкалы методики, названия которых вписаны по периметру рельефа. Сразу под этими названиями приведены поряд-

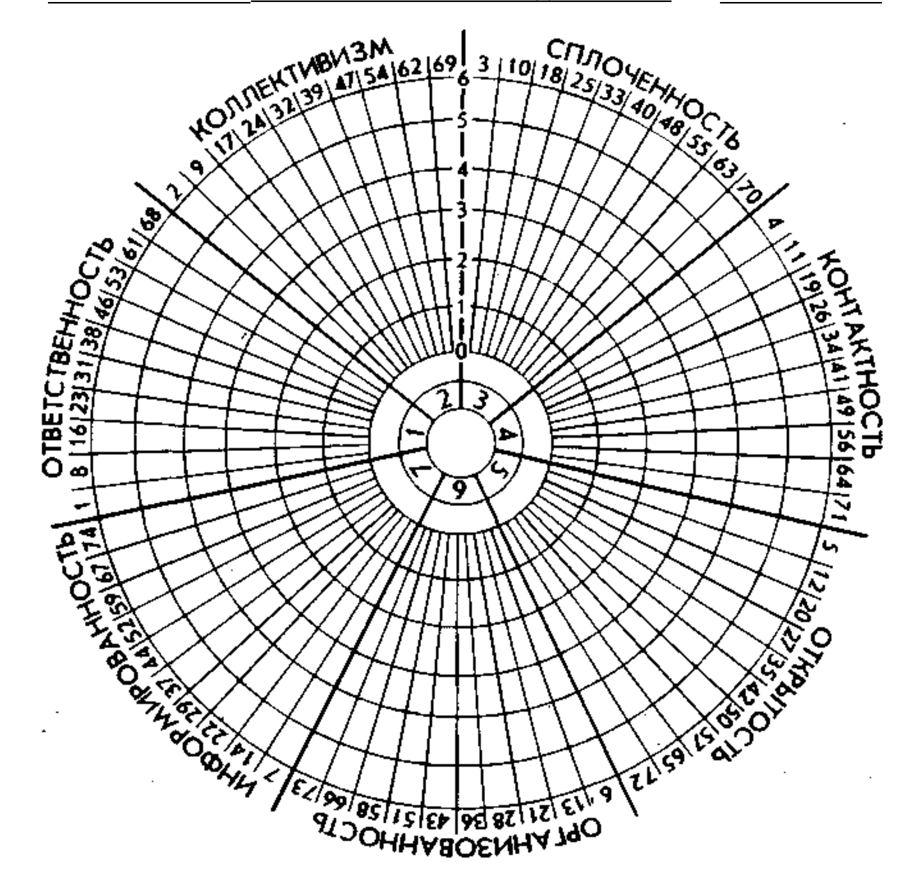


Рис. 67. Образец матрицы социально-психологического рельефа к методике СПСК.



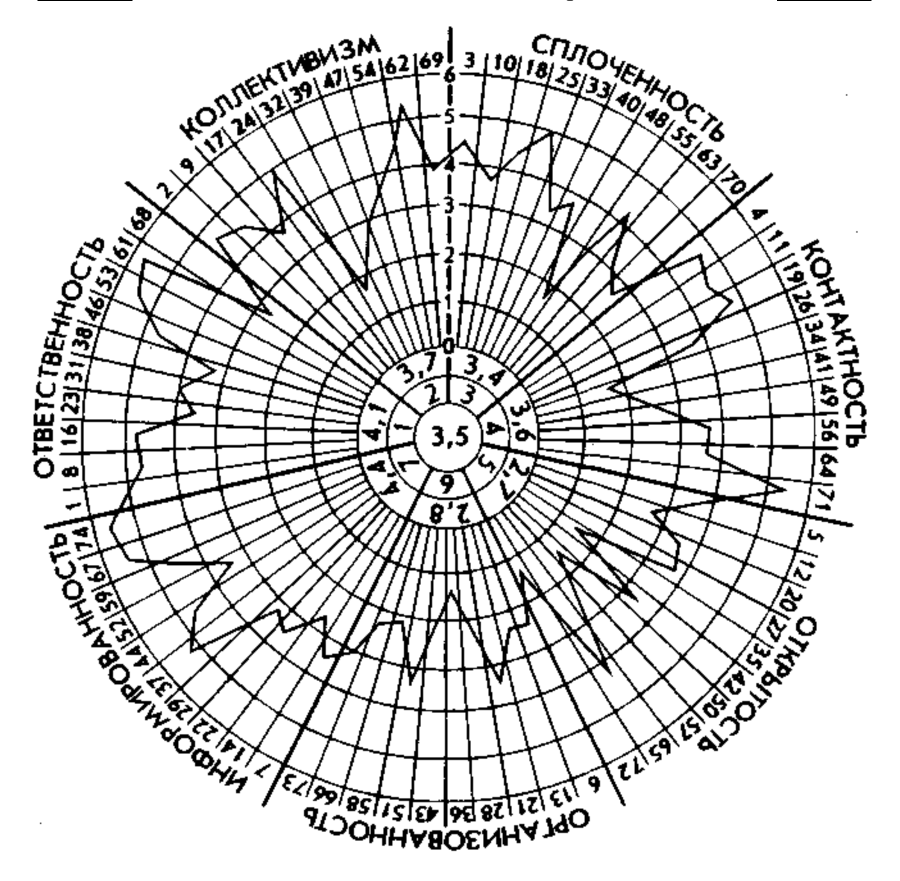


Рис. 68. Социально-психологический рельеф группы как коллектива.

Таблица 24

Карта индивидуального психологического развития подростка и старшего школьника

Фамилия, имя____

Класс (группа) ____________________________

Возраст (на момент проведения первого обследования) ____________________________

Внимание				Память						
Кольца Ландольта				зрительная		слуховая		опосредствованная	Динамика процесса заучивания	
продуктивность и устойчивость	распределение	переключение	объём	объём	оперативная	объём	оперативная		продуктивность заучивания	динамичность заучивания
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Таблица 24 (продолжение)

Мышление				Воображение и речь		Личность			
«Логико-количественные отношения»	Тест Айзенка		Тест Беннета	«Вербальная фантазия»	«Активный словарный запас»	тип темперамента	акцентуации характера		
Логика мышления	математическое мышление	лингвистическое мышление	техническое мышление				гипертимность	циклоидность	
12	13	14	15	16	17	18	19		

Таблица 24 (продолжение)

Личность										
Акцентуации характера								Тревожность (по Спилбергеру)		Агрессивность
астеноневротичность	сенситивность	псих-астеничность	шизоидносгь	эпилептоидносгь	истероидность	неустойчивость	конформность	ситуационная	личностная	
19								20		21

Таблица 24 (продолжение)

Личность		Межличностные отношения									
Мотивация достижения успехов		Социометрический статус		«Социально-психологическая самоаттестация группы принадлежности»							
стремление к успеху	боязнь неудачи	по выборам	по отклонениям	ответственность	коллективизм	сплочённость	контактность	открытость	организованность	информированность	общий показатель уровня развития
22		23		24							

ковые номера тех суждений методики СПСК, которые входят в каждую подшкалу. Им на рельефе соответствуют 70 мелких секторов, по 10 в каждом большом секторе. На верхнем радиусе рельефа нанесена оценочная шкала, используемая в методике. Имеющиеся на нем цифры от 0 до 6, идущие от центра к периферии, соответствуют минимальной и максимальной оценке, которую может получить любой вид изучаемых отношений. Через пункты этой шкалы, соответствующие целым значениям оценок, проведены концентрические окружности, которых на рельефе также 6. В самом центре рельефа представлены 7 подшкал методики с их порядковыми цифровыми обозначениями и место для выставления общей оценки группы как коллектива (центральный малый круг рельефа).

В центральный малый круг рельефа (см. рис. 68 для примера) записывается общая оценка уровня развития в группе всей системы изученных отношений. В расположенные близко к центру рельефа малые сектора, следующие сразу после номеров подшкал, вносятся средние оценки отношений, соответствующих отдельным подшкалам методики, причем порядковая нумерация этих оценок соответствует порядку следования слева направо подшкал в бланке испытуемого (табл. 23). Оценки, полученные по 70 частным суждениям, отмечаются в виде точек в 70 малых секторах рельефа, обозначенных сверху цифрами, соответствующими порядковым номерам суждений. Точка ставится в середине малого сектора в том месте по вертикали, которое на заданной оценочной шкале соответствует данной оценке. В заключение все точки соединяются между собой ломаной кривой, как это показано на рис. 68. Она и представляет собой графический рельеф группы.

Таким образом, о группе, результаты исследования которой по методике СПСК представлены на рис. 68, можно сказать следующее. Общий уровень ее развития как коллектива характеризуется величиной 3,5 балла. По подшкалам данная группа получила, соответственно, следующие оценки: 1. Ответственность — 4,1 балла. 2. Коллективизм — 3,7 балла. 3. Сплоченность — 3,4 балла. 4. Контактность — 3,6 балла. 5. Открытость — 2,7 балла. 6. Организованность — 2,8 балла. 7. Информированность — 4,4 балла.

Выводы об уровне развития

Решение вопроса о том, на каком уровне социально-психологического развития как коллектив находится исследованная группа, принимается на основе сравнения полученных средних ее оценок с теми, которые представлены ниже.

5,0 баллов и выше — почти идеальный уровень развития группы как коллектива.

От 4,5 до 4,9 **балла** — очень высокий уровень развития группы как коллектива.

От 4,0 до 4,4 **балла** — высокий уровень развития группы как коллектива.

От 3,0 до 3,9 **балла** — средний уровень развития группы как коллектива.

От 2,5 до 2,9 **балла** — низкий уровень развития группы как коллектива.

Меньше 2,4 балла — очень низкий уровень развития группы как коллектива.

Пользуясь этой оценочной шкалой, мы можем сделать вывод о том, что та группа, социально-психологический рельеф которой показан на рис. 68, как коллектив находится на среднем уровне развития.

Замечание. Этой же оценочной шкалой можно пользоваться для выяснения того, на каком уровне развития в данной группе находятся частные виды отношений, отраженные в 70 рабочих суждениях, а также отношения, представленные в 7 подшкалах. Можно оценивать уровень развития каждого из них в отдельности.

Контрольные **вопросы**

1. Чем в психодиагностическом плане отличаются дети подросткового возраста от младших школьников?
2. Каковы особенности психодиагностики подростков в отличие от взрослых людей?

3. Психологические свойства старших школьников, которые необходимо иметь в виду, проводя их психодиагностику.
4. Какими методами можно пользоваться для психодиагностики познавательных процессов у подростков и старших школьников?
5. В чем заключаются особенности психодиагностики мышления у подростков и старших школьников?
6. Как оценивать параметры внимания с помощью цифровых таблиц?
7. Расскажите о методике «Логико-количественные отношения».
8. Расскажите о структуре, задачах к процедуре применения интеллектуального теста Айзенка.
9. Что представляет собой тест Беннета для оценки технического мышления и как он применяется?
10. С помощью какой методики определяется тип темперамента подростка и старшего школьника?
11. Что представляет собой методика выявления акцентуаций характера А. Личко?
12. Как определяется тревожность?
13. Расскажите о проективной методике оценки мотивации достижения успехов по Д. Макклелланду, Дж. Аткинсону и др. (методика типа ТАТ).
14. Каким образом тест Розенцвейга применяется для оценки агрессивности?
15. Что представляет собой и как применяется на практике социометрическая методика?
16. Что такое методика социально-психологической самоаттестации группы как коллектива (СПСК), каковы ее задачи и какие данные получаются с ее помощью?

Практические задания

1. Провести обследование подростка или старшего школьника с помощью методики «Логико-количественные отношения» и теста Айзенка. Оценить уровень общего интеллектуального развития.

2. Исследовать особенности математического, лингвистического и технического мышления подростка или старшего школьника при помощи теста Беннета и соответствующих субтестов теста Айзенка.

3. Определить тип темперамента какого-либо подростка или старшего школьника по методике В.М. Русалова.

4. Исследовать проявления акцентуаций характера у подростка при помощи методики А.Е. Личко.

5. Оценить степень собственной тревожности при помощи методики Спилбергера.

6. Оценить и сравнить степень агрессивности двух старших школьников посредством теста Розенцвейга.

7. Определить силу мотивации достижения успехов у двух-трех старших школьников.

8. Провести социометрическое обследование какого-либо класса или студенческой группы при помощи социометрической методики. Построить коллективную социограмму-мишень. Выявить лидера в группе.

9. Провести обследование группы подростков или старших школьников при помощи методики самоаттестации группы как коллектива.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Аванесов В.С.* Тесты в социологическом исследовании. М., 1982. - 200 с.
(Социометрический тест: 182-192.)
2. *АйзенкГ.* Проверьте свои способности. М., 1972.
3. *Берулава Г.А.* Психодиагностика умственного развития учащихся: учебное пособие. Новосибирск, 1990.
4. *Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989. — 199 с.
5. *Графические* методы в психологической диагностике / Сост. Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. М., 1992. - 256 с.
6. *Гришин В.В., Лушин П.В.* Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. М., 1990. — 64 с.
(Исследование типологических и характерологических особенностей личности: 6-38. Исследование психических процессов,

внимания и компонентов учебной деятельности: 38-51. Диагностика развития эмоционально-волевой сферы личности: 51-58. Исследование межличностных отношений: 58-64.)

7. *Гуревич К.М.* Что такое психодиагностика. М., 1985. — 80 с. (Психологическая диагностика в школе: 68-80.)

8. *Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983. — 312 с. . [Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) для подростков: 81 -102. Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ): 102-115. Исследования интеллекта: 145-155].

9. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. Л., 1984.-216 с.
(Психодиагностические исследования свойств темперамента: 141-167. Психодиагностические исследования индивидуальных особенностей мотивационной сферы и характера: 167-173. Некоторые методические подходы к исследованию свойств личности: 173-186).

10. *Методики* психодиагностики в спорте / Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. М., 1984. — 191 с.

11. *Общая* психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столица. М., 1987. - 304 с.

12. *Практикум* по психодиагностике: учебно-методическое пособие... Балашов, 1992.

13. *Практикум* по психодиагностике: дифференциальная психометрия. М., 1984. - 151 с.

14. *Психодиагностика* и школа. Таллин, 1980.

15. *Психодиагностические* материалы по изучению личности школьника. Минск, 1989.
[Школьный тест умственного развития (ШТУР): 10-29. Тест-опросник родительского отношения: 80-86. Тест-опросник самоотношения: 87-94. Тест-опросник уровня субъективного контроля: 94-99]. '

16. *Психологическая* диагностика: проблемы и исследования/ Под ред. Е.М. Гуревича. М., 1981. - 232 с.
[Интеллектуальные тесты: 49-79. Диагностирование специаль ных способностей и профессиональных достижений: 79-95. Оп росники в психологической диагностике личности: 95-107. Диа-

гностика структуры личности (к работам Р.Кеттела): 107-119. Психологическое диагностирование межличностных отношений: 167-197).
17. Тест умственных способностей. Ярославль, 1993.
18. *Фридман Л.М., Пушкина ТА., Каплунович И.Я.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М, 1988. — 206 с. (Классификация и характеристика методов изучения личности учащегося и ученических коллективов: 12-38. Методы изучения нравственной воспитанности школьников: 43-79. Установление уровня развития познавательных возможностей и способностей учащихся: 79-97. Изучение потребностей, интересов и склонностей учащихся: 97-113. Изучение ученических коллективов: 146-172. Изучение структуры межличностных отношений в ученическом коллективе: 172-178. Изучение положения школьника в системе межличностных отношений: 178-192).
19. *ЦветковаЛ.С, Ахутина Т.В., ПылаеваН.М.* Методика оценки речи при афазии. М., 1981. — 67 с.
20. *Школьный* тест умственного развития. М., 1988.

ГЛАВА 6.
МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ СТУДЕНТОВ, УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Краткое содержание

Психология и психодиагностика взрослых людей. Отличие психологических проблем, характерных для жизни взрослых людей, от проблем, свойственных детству, отрочеству и ранней юности. Соотношение жизненных перспектив: прошлого, настоящего и будущего — в детстве и взрослости. Различия в психологических установках на самопознание у детей и у взрослых людей. Мотивационные и эмоциональные особенности взрослости. Выводы для выбора предмета и методов психодиагностики взрослых людей.

Изучение познавательных процессов у студентов, учителей н родителей. Необходимость и возможность ограничения и изменения методик пси-

ностики внимания в студенческом и более старшем возрасте. Особенности психодиагностики памяти и мышления взрослых. Методика «Корректурная проба», оценка с ее помощью продуктивности и устойчивости, распределения и переключения внимания. Психодиагностика динамики процесса заучивания. Методика «Педагогические ситуации», ее применение для оценивания педагогических способностей.

Изучение личности взрослого человека. Особенности психолого-педагогической диагностики личности. Основные блоки методик, предназначенных для педагогической психодиагностики личности. Методика оценки самочувствия человека. Методика выяснения степени одиночества. Определение смысла существования человека. Методика оценки свободы выбора. Психодиагностика наличия конфликта в половой сфере. Выяснение враждебности настроя, расхождение между реальным и идеальным Я. Оценка свободы воли. Диагностика чувства беспомощности, неприкаянности (бездомности). Психодиагностика педагогически важных черт характера человека: оптимизма, объективности, независимости и силы воли. Определение способов разрешения человеком жизненных проблем: уровня субъективного контроля (УСК), выхода из трудных жизненных ситуаций, чувства юмора. Оценка педагогически значимых мотивов поведения: аффилиации (мотива установления, сохранения и укрепления дружеских связей с окружающими людьми) и мотива достижения успехов.

Методы педагогического изучения межличностных отношений взрослых людей. Психологические особенности педагогических межличностных отношений. Психодиагностика родительских установок (отношения взрослых к детям). Определение степени удовлетворенности браком. Выяснение склонности и оценка способности быть лидером.

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ВЗРОСЛЫХ

В реальной жизни человека нередко возникает насущная необходимость проведения психодиагностики не только детей разного возраста, но и взрослых людей. Поводы для этого могут быть самые различные: обращение взрослого человека к профессиональному психологу за помощью, поступление на учебу, прием на работу, конкурсный отбор на занятие той или иной должности, определение профпригодности человека и просто психологическое самопознание — изучение человеком самого себя. В этой книге нас, естественно, интересуют не все перечисленные случаи жизни, а так называемые педагогические ситуации, связанные со сферой образования: обучением и воспитанием детей, педагогическим общением, руководством детскими и педагогически -

ми коллективами. Активными участниками таких ситуаций, главными исполнителями наиболее важных профессиональных ролей в них являются студенты педагогических учебных заведений, учителя, воспитатели, руководители системы образования, родители.

Все взрослые люди имеют между собой много общего, что необходимо учитывать при проведении их психодиагностики. Они же обладают и некоторыми специфическими качествами, которые проявляются в педагогической деятельности и от которых напрямую зависит ее успешность.

Отбирая методы психодиагностики, изложенные в этой главе, мы прежде всего учитывали образовательные роли, выполняемые взрослыми людьми, всеми студентами высших педагогических учебных заведений, учителями, воспитателями и родителями. Еще до подробного рассмотрения этих методов целесообразно поставить и обсудить общие вопросы, связанные с психодиагностикой взрослых людей.

Психологические проблемы, характерные для большинства взрослых людей, заметно отличаются от аналогичных проблем, свойственных детству и юности. Дошкольные, младшие школьные годы, отрочество и ранняя юность — это четыре периода человеческой жизни, которые отличаются психологическим отсутствием для детей и молодых людей прошлого, которое необходимо оценивать, планируя настоящее и будущее; не существует для них и будущего, которое обязательно необходимо соотносить с настоящим; не существует настоящего, тесным образом связанного с прошлым и с будущим. Три названные составляющие человеческой жизни в сознании ребенка, подростка или юноши существуют раздельно, каждая как бы сама по себе. Мысли о будущем представляются в основном мечтами, фантазиями и грезами, несбыточными и оторванными от жизни зачастую именно потому, что они никак не соотносятся в сознании ребенка с его прошлым и настоящим. То, к чему ребенок стремится в своих мечтах, мало обосновано опытом его прошлой жизни; настоящее, со своей стороны, настолько увлекает детей, что они совершенно забывают, а порой и просто не подозревают о том, что оно есть путь к будущему. Живя мечтами о будущем, даже юноши, не го-

воря уже о детях и подростках, мало думают и делают в настоящем для того, чтобы будущее стало реальностью. Отсюда — традиционная и много веков из поколения в поколения воспроизводящаяся проблема малой эффективности попыток убеждения детей в том,,что, например, в школе необходимо хорошо учиться для того, чтобы подготовить свое будущее, что именно для этого в детстве надо стараться всеми возможными способами приобретать как можно больше разнообразных знаний, умений и навыков, которые могут понадобиться в будущем. И — столь же традиционное непонимание этого со стороны детей, по крайней мере до тех пор, пока они сами не повзрослеют.

Психология взрослых людей — иная. У них прошлое, настоящее и будущее друг без друга уже практически не существуют, чем старше становится человек, тем теснее они переплетаются между собой. Свое будущее взрослый человек строит, ориентируясь на прошлый опыт, и, делая из него разумные выводы, принимает решение о том, как жить дальше. Настоящее он также соизмеряет с прошлым и, в свою очередь, использует для того, чтобы лучше подготовиться к будущему.

Взрослых людей волнуют в самопознании другие проблемы, чем детей, подростков и юношей. Если дети и подростки в основном интересуются своими физическими, волевыми качествами, а юноши еще и моральными, то взрослых в самопознании в основном занимают деловые характеристики, и в первую очередь — те, которые связаны со способностями, проявляются в личном и деловом общении с людьми и вызывают с их стороны определенные реакции. Если главный вопрос в детской самооценке формулируется так: «Каков я в сравнении с моим же идеалом?», то основная самооценочная проблема для взрослых звучит несколько иначе: «Каков я на самом деле и почему люди относятся ко мне именно так?»

Существенно различаются мотивация и эмоции взрослых и детей. Система интересов взрослых людей в основном концентрируется вокруг двух вопросов: обеспечение материального благополучия и достижение морального удовлетворения от жизни. Последнее многие из взрослых людей получают или за счет забот о семье, о близких людях, или за счет трудовой деятельнос-

ти. В особенности, это относится к людям так называемых творческих профессий, для которых труд зачастую является целью и смыслом их жизни. Мотивация поведения детей главным образом связана с удовлетворением сиюминутных потребностей, а у более старших из них — также с авторитетом и общением со сверстниками.

Эмоции радости и грусти доминируют в детстве и в то же время являются в этом возрасте преходящими, почти не оставляя следов в детской душе. Они вызываются главным образом сиюминутными радостями жизни. Детству почти не свойственны такие тяжелые человеческие чувства, как одиночество, фрустрация, разочарование в жизни, устойчиво плохое самочувствие и настроение. У большинства нормальных, здоровых детей доминируют стенические эмоции, в то время как у многих взрослых людей — астенические. Если ребенок является не вполне эмоционально уравновешенным, постоянно улыбается и веселится без особых для этого поводов, то это считается вполне нормальным явлением для детства. Но если подобным образом постоянно ведет себя взрослый, то его мы воспринимаем как странного человека. Если, напротив, ребенок неизменно печален, грустен, находится в подавленном настроении или просто в течение длительного времени не проявляет никаких стенических эмоций, то у взрослых людей это вызывает обоснованное беспокойство. В то же время постоянное спокойствие, регулярные жалобы на плохое настроение и состояние здоровья для взрослых людей считаются нормальным явлением. Сделаем из сказанного некоторые выводы для выбора предмета и методов психодиагностики взрослых людей. Во-первых, эти методы в основном должны быть личностно и социально-психологически ориентированными, таккак интеллектуальное развитие к началу взрослости уже практически завершено, а личностное и межличностное еще долгое время продолжаются. Что же касается интеллектуального потенциала в период взрослости, то речь идет о сохранении общих и в дальнейшем развитии специальных способностей. Поэтому применение общих тестов, направленных на психодиагностику познавательных процессов, должно давать полезную информацию о том, сохраняются ли с возрастом и, если да, то в какой степени те природные качества ума, которые у ребенка имелись в детстве.

Специальные способности в зрелом возрасте представляют интерес для психодиагностики прежде всего с точки зрения их соответствия требованиям той или иной профессии, и такая психодиагностика проводится, как правило, при профотборе.

Во-вторых, взрослые люди с гораздо меньшей готовностью участвуют в психодиагностике, чем дети. Это обусловлено занятостью взрослых и наличием у них большего количества разнообразных комплексов, чем у детей. Поэтому тесты, предназначенные для взрослых людей, должны быть жизненно значимыми для них и не отнимать слишком много времени. Кроме того, эти тесты не должны касаться тех сторон души человека, которые он хотел бы скрыть от посторонних людей. Ребенка можно заставить принять участие в исследовании, но со взрослым человеком это делать ни по правовым, ни по моральным соображениям нельзя.

В-третьих, дети с большой готовностью, искренним желанием участвуют в групповых обследованиях, испытывая вместе с тем значительные психологические трудности при индивидуальном тестировании и самотестировании. Взрослые, напротив, чаще всего предпочитают индивидуальное тестирование, самотестирование. Поэтому тесты для взрослых должны выбираться и составляться таким образом, чтобы испытуемый мог без особых усилий отвечать на имеющиеся в них вопросы самостоятельно.

В связи с обсуждаемым вопросом коснемся психодиагностики людей студенческого возраста. Поскольку многие студенты колледжей, институтов и вузов, особенно на первых курсах высших учебных заведений, еще сохраняют в себе какие-то детские и юношеские черты, то их тестирование должно проводиться с учетом правил, применимых как для детей раннего юношеского возраста, так и для-взрослых людей. Человек в этом возрасте еще не обладает теми многочисленными комплексами, которые, как мы уже говорили, обычно свойственны взрослым людям, и поэтому тестирование студентов может быть психологически более открытым, чем обследование взрослых людей. Это касается как выбора предмета и методов исследования, так и определения подходящей обстановки для проведения психодиагностического обследования.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТУДЕНТОВ, УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Для исследования познавательных процессов в студенческом и более старшем возрасте можно использовать те же самые методики, которые были подробно описаны в предыдущей главе. Однако число их в данном случае можно существенно сократить за счет исключения, например, тех методик, с помощью которых оценивается объем зрительной и слуховой кратковременной и оперативной памяти. Указанные особенности данных видов памяти у взрослых людей, как правило, изменяются мало, во всяком случае — не улучшаются, если для этого не проводится специальных упражнений. Да и сами такие упражнения вряд ли в состоянии существенно улучшать или долгое время поддерживать на высоком уровне кратковременную и оперативную память, так как, во-первых, оба вида памяти с возрастом ухудшаются по естественным причинам; во-вторых — потому, что они, как непродуктивные (имеется в виду непроизвольная, непосредственная и механическая кратковременная и оперативная память) мало используются в жизни взрослым человеком. Гораздо большая нагрузка приходится на долговременную память, а также на произвольную, логическую и опосредованную кратковременную и оперативную память.

В связи со сказанным для оценки состояния памяти взрослого человека вполне достаточно получить данные о динамике процесса заучивания, в который фактически одновременно включены все основные виды памяти и ее процессы.

Примерно то же самое можно сказать и о внимании. В студенческом и в более старшем возрасте нет, как правило, особой необходимости вновь повторно возвращаться к психодиагностике объема внимания и отдельно оценивать такие свойства внимания, как распределение и переключение. Гораздо важнее иметь интегральные характеристики внимания и портативную методику, которая позволяет их оценивать. Желательно, в частности, иметь два комплексных показателя внимания: продуктивность и устойчивость, распределение и переключение. Кроме того, целесообразно в методике, оценивающей эти свойства внимания,

заменить стимульный материал, например кольца Ландольта, на буквенный текст, используемый в методике «Корректурная проба». Взрослым людям по роду профессиональной деятельности — там, где их внимание играет существенную роль, — чаще всего приходится иметь дело с разного рода буквенными тестами и почти никогда — с кольцами того типа, которые применяются в методике Ландольта.

Что касается мышления, то для психодиагностики интеллекта взрослых людей вполне достаточно, на наш взгляд, применить, например, тест Айзенка, фрагменты (подшкалы) которого были описаны в предыдущей главе. Этот тест включает в себя, кроме двух специальных подшкал, представленных в данной книге в комплексе методик для подростков и старших школьников, пять подшкал общего назначения. Поэтому при проведении психодиагностики интеллекта взрослых людей вполне можно ограничиться двумя-тремя наугад выбранными общими подшкалами, в частности — теми, которые не вошли в содержание тестирования подростков и старших школьников.

Выбор методов психодиагностики способностей, а также знаний, умений и навыков взрослых людей зависит от рода их деятельности. Поскольку в данной учебной книге речь идет о педагогической деятельности, то мы сочли целесообразным включить в систему психологического тестирования способностей специальную методику под названием «Педагогические ситуации». Она позволяет оценивать умение студента, учителя или родителя находить педагогически правильные выходы из сложных ситуаций общения с детьми.

Как и во всех предыдущих случаях (психодиагностика дошкольников, младших школьников, подростков и старших школьников), результаты обследования студентов, учителей и родителей рекомендуется систематически вносить в Индивидуальную карту психологического самоконтроля взрослого человека, форма которой приводится в конце этой главы. Порядковые номера описываемых далее психодиагностических методик соответствуют порядковым номерам граф в Индивидуальной карте психологического самоконтроля взрослого человека.

Методика «Корректурная проба»

По процедуре своего применения данная методика мало чем отличается от методики «Кольца Ландольта». Разница между ними состоит лишь в том, что вместо матрицы с кольцами в методике «Корректурная проба» в качестве стимульного материала используется лист бумаги среднего книжного формата с рядами строчных букв, расположенных в случайном порядке без интервалов (табл. 25).

При оценке продуктивности и устойчивости внимания испытуемый получает задание искать и вычеркивать из текста какую-либо букву. Все остальное, включая анализ, оценку и интерпретацию результатов, такое же, как в методике Ландольта.

При оценивании с помощью этой методики распределения и переключения внимания испытуемый получает более сложное задание: работая 5 минут, в течение первой минуты искать и зачеркивать две разные буквы, в течение следующей минуты — две другие буквы, в течение третьей минуты — снова две первые, и так далее, чередуясь, вплоть до конца пятой минуты. Таким образом, в процессе работы ему постоянно приходится распределять внимание между двумя буквами и, кроме того, через каждую минуту переключать его на поиск двух других букв.

Все остальное в этой методике остается таким же, как и в методике «Кольца Ландольта», за исключением того, что в результате проведенного обследования вычисляются два показателя, продуктивности и устойчивости внимания, с одной стороны, распределения и переключения внимания, с другой стороны.

Методика 2. Динамика процесса заучивания

В этой методике в отличие от аналогичной методики для детей, подростков и старших школьников перед испытуемыми ставится задача запомнить 20 малознакомых, достаточно длинных, лучше всего — иноязычных, слов, и для решения этой задачи отводится уже не 6, а 8 попыток. Все остальное остается таким же.

Таблица 25

Бланк к методике «Корректурная проба»

с х а в с х е в и х н а и с х н в х в к с н а и с е х в х е н а и с н

в н х и в с н а в с а в с н а е к е а х в к е с в с н а и с а и с н а

н х и с х в х е к в х и в х е и с н е и н а и е н к х к и к х е к в к

х а к х н с к а и с в е к в х н а и с н х е к х и с н а к с к в х к в

и с н а и к а е х к и с н а и к х е х е и с н а х к е к х в и с н а и

с н а и с в н к х в а и с н а х е к е х с н а к с в е е в е а и с н а

к х к е к н в и с н к х в е х с н а и с к е с и к н а е с н к х к в и

а и с н а е х к в е н в х к е а и с н к а и к н в е в н к в х а в е и

к а х в е и в н а х и е н а и к в и е а к е и в а к с в е и к с н а в

н к е с н к с в х и е с в х к н в в с к в е в к н и е с а в и е х е в

х е и в к а и с н а с н а и с х а к в н н а к с х а и е н а с н а и с

е в х к х с н е и с н а и с н к в к х в е к е в к в н а и с н а и с н

а в с н а х к а с е с н а и с е с х к в а и с н а с а в к х с н е и с

в и к в е н а и е н е к х а в и х н в и х к х е х н в и с н в с е а х

н к е х в и в н а е и с н в и а е в а е н х в х в и с н а е и е к а и

к е и с н е с а е и х в к е в е и с н а е а и с н к в е х и к х н к е

е а к а е к х е в с к х е к х н а и с н к в е в е с н а и с е к х е к

и с н е и с н в и е х к в х е и в н а к и с х а и е в к е в к и е х е

в х в к с и с н а и а и е н а к с х к и в х н и к и с н а и в е с н а

с н а и к в е х к в к е с в к с н х и а с н а к с х к х в х е а е с к

и с н а и е х к е х к е и х н в х а к е и с н а и к х в с х н в и е х

с н а и с а к в с н х а е с х а и с н а е н к и с х к е х в х в с к н

е к х е к н а и в к в к х е х и с н а и х к а х е н а и е н и к в к е

е х в к в и е х а и е х е к в с н е и е с в н е в и с н а е а х н х к

и с н а и е и н е в и с н а и в е в х с и с в а и е в х е и х с к е и

к е в х в а е с н а с н к и с х е а е х к в е х е а и с н а с в а и с

х в е к х с н к и с е к а е к с н а и и е х с е х с н а и с н в е к х

а в е н а х и а к х в е и в е а и к в а в и х н а х к с в х е х и в х

в н с и е а х с н а н а е с н в к с н х а е в и к а и к н к н а в с н

с и а е с в к х е к с н а к с х в х к в с н х к с в е х к а с н а и с

н а и с н х а в к е в х к и е и с н а и н х а с н е х к с х е в к х е

х е в х е н в и х н к в х е к н а и с н х а и в е н а и х н х к в х е

в к е в х а и с н а х к в н в а и е н с х в к х е а и с н а в х с в к

к и с н к е к н с в и а с в а е х с х в а и с н а е к х е к а и в н а

а е н к а и с х а и с н х и с в к в с е к х в е к и с н а и с н а и с

и с к а и к в к к н в х с к в н а и е н и с н а и х а в к н в е х в а

е в х е в н а и с к а и а н а к х к в к е в е к в н х и с к а и с н в

н а и с н х с х в к и с н а и е х е к х н а и с н в е х в е и с н х в

Примерный список заучиваемых слов может быть следующим:

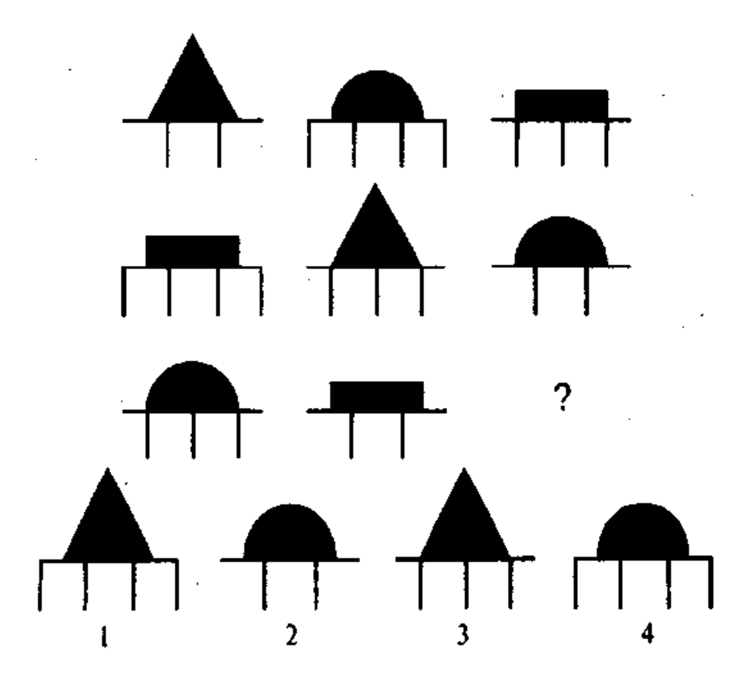
1. Лапидарность	8. Эвакуация	15. Официоз
2. Папильотка	9. Меланхолия	16. Жестикуляция
3. Виолончель	10. Конъюнктура	17. Баллотировка
4. Филистер	11. Апперцепция	18. Стандартизация
5. Манускрипт	12. Филантроп	19. Ультиматум
6. Альманах	13. Манифестация	20. Геликоптер
7. Протекция	14. Краниология	

Методика 3. Тест Айзенка

Для оценки уровня общего интеллектуального развития взрослых рекомендуется использовать 4-й и 5-й субтесты теста Айзенка.

Четвертый субтест

1. Выберите нужную фигуру из четырех пронумерованных.



2. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

ВАМ (...) АМИДА

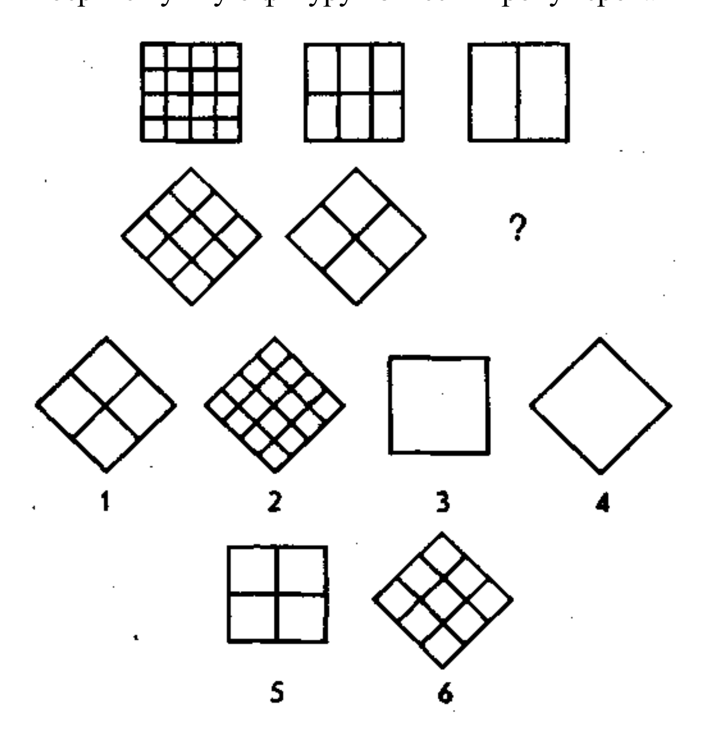
3. Исключите лишнее слово:

НОЗИБ
ФЕЛЕТОН
АБРЕЗ
ГРИТ

4. Вставьте пропущенное слово:

СОРГО (ГОРА) САФРА
ВОБЛА (....) ПЬЕСА

5. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:

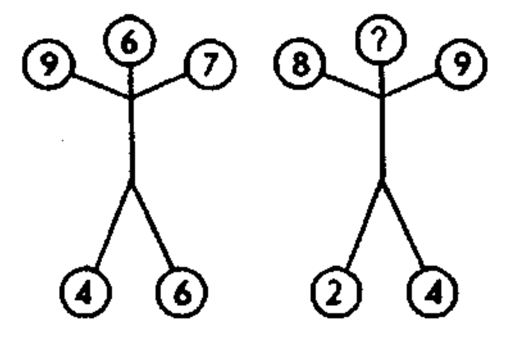


6. Вставьте пропущенное число: 112
(190) " 17 268 (
) 107

7. Вставьте пропущенные числа:

5	10	10	17	?
8	7	13	14	?

8. Вставьте пропущенное число:



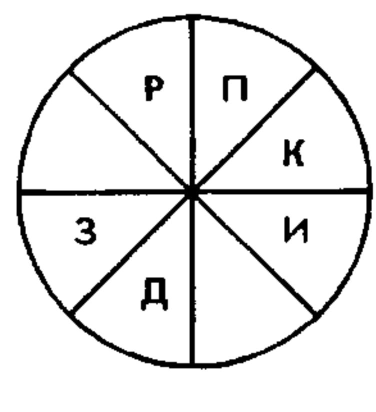
9. Вставьте пропущенное число:

6 9 ? 24 36

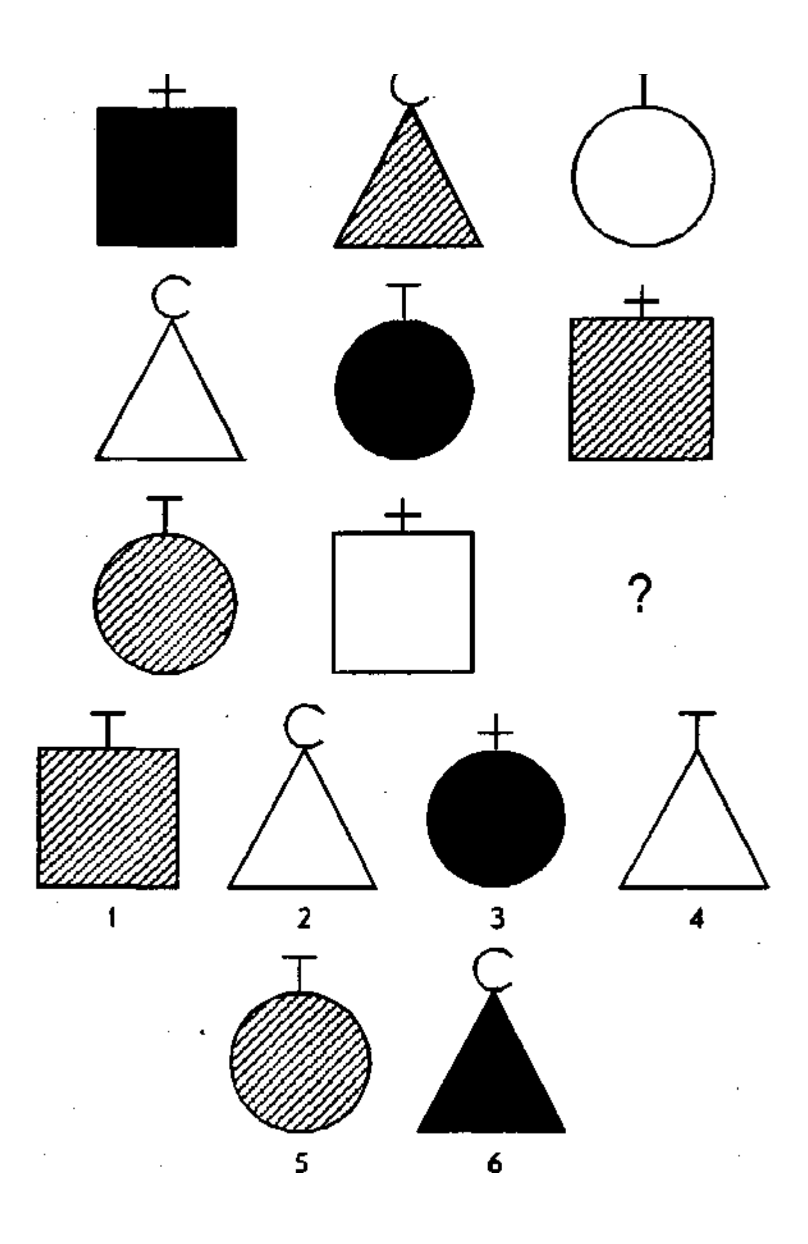
10. Исключите лишнее слово:

ЗГЛА
ААМГУБ
НАМГЕРПЕТ
АППРУИС

11. Вставьте недостающие буквы:



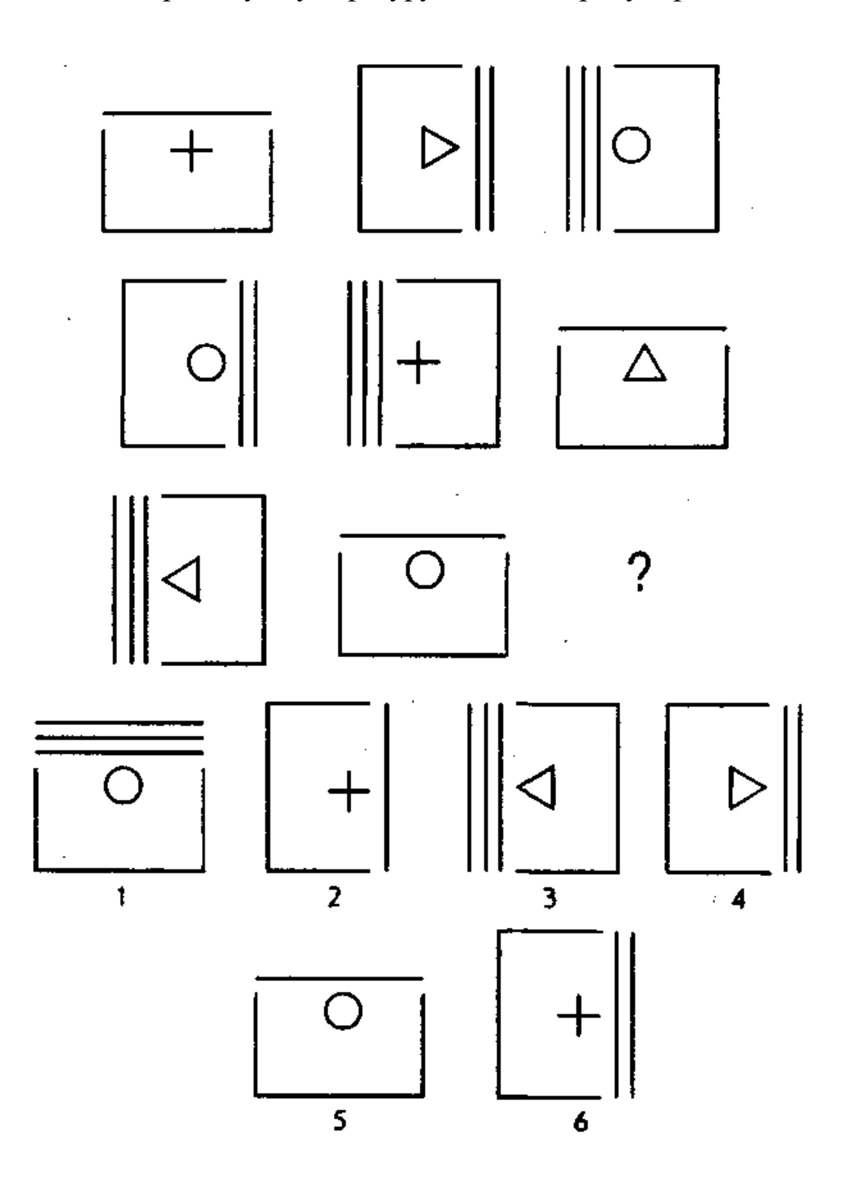
12. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



13. Вставьте пропущенную букву:

Т П Л Ж ?

14. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



15. Вставьте пропущенное число:

16	(96)	12
10	( )	15

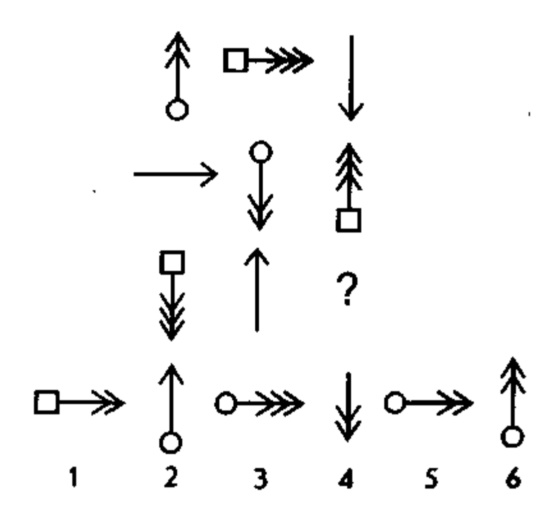
16. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

КОНТР (...) ИВ

17. Вставьте пропущенное число:

4	12	
2	6	3
3	2?	

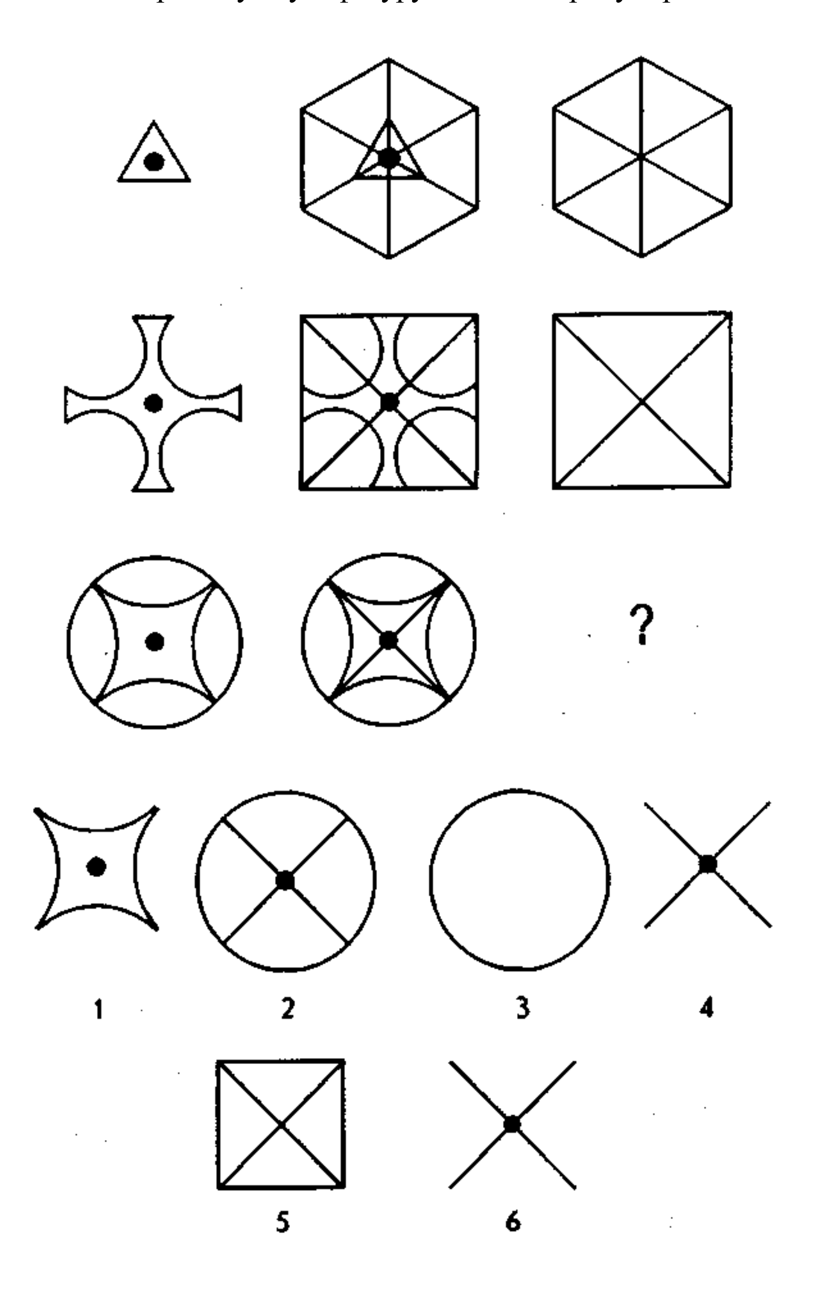
18. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



19 Вставьте недостающее число:

2 5 26 ?

20. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



21. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

У(...)ОВА

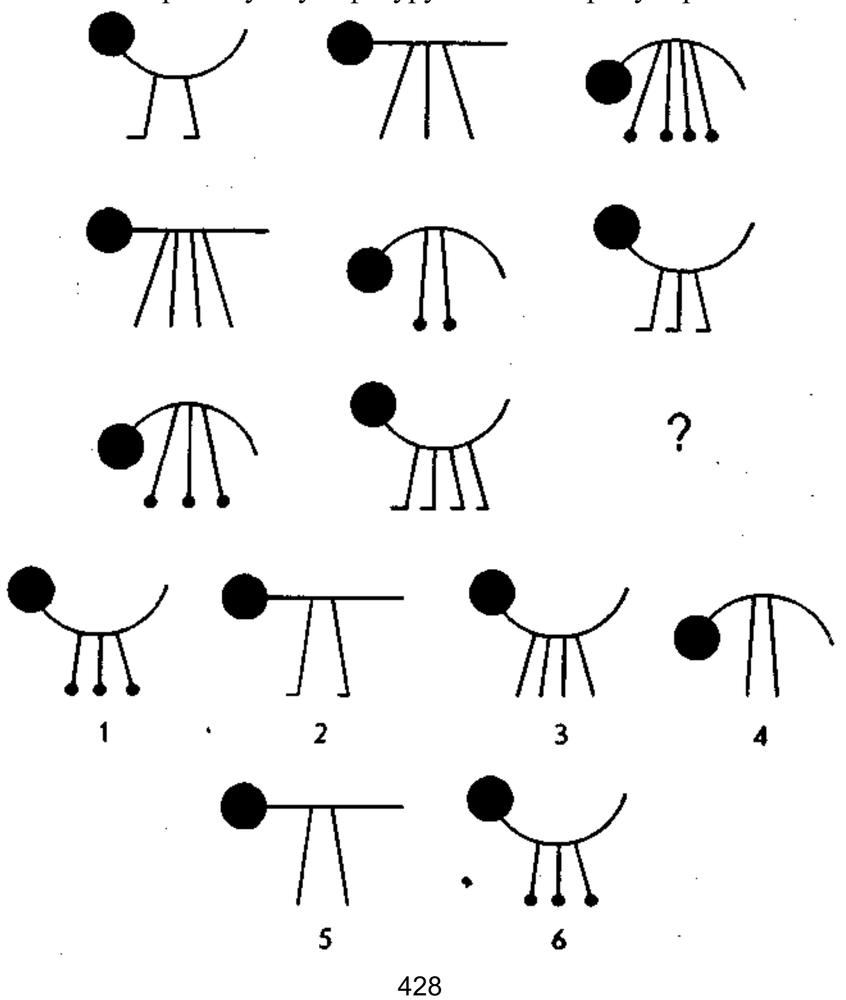
22. Вставьте пропущенное число:

41 (28) 27 83
( ) 65

23. Вставьте пропущенное слово:

ШКВАЛ (КЛОК) ОСОКА
ОЛОВО (....) СЕТКА

24. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



25. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слова, стоящие вне скобок:

СОБАКА (...) КОЖА

26. Вставьте пропущенную букву:

А Г Ж Ж
К О
О С ?

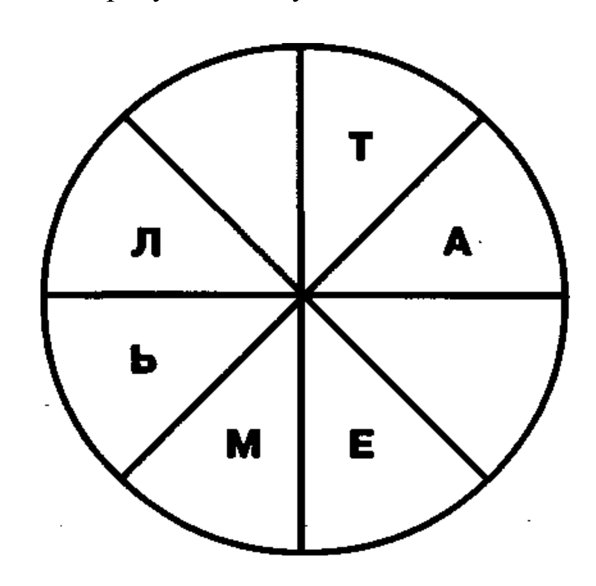
27. Исключите лишнее слово:

РОНТ
СУЛТ
ЛОРКЕС
КОУРС

28. Вставьте пропущенное слово:

РОСТ (ОРЕЛ) ЛЕСС
НЕБО (....) ТОГА

29. Вставьте пропущенные буквы:

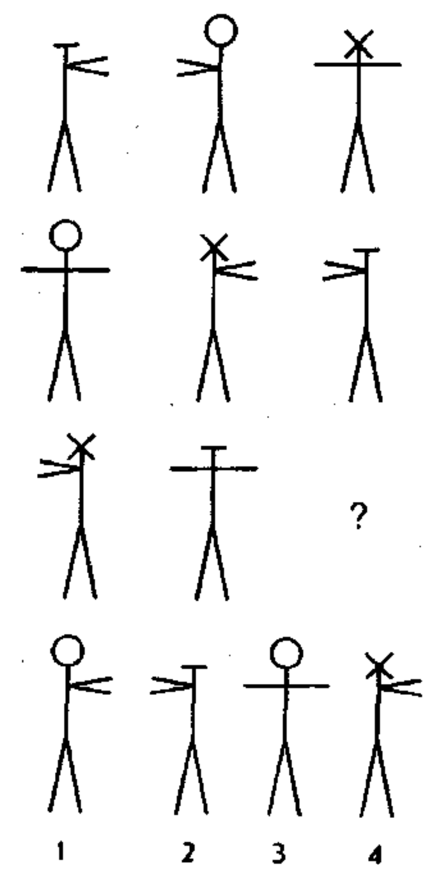


30. Вставьте пропущенное число:

65 35 17 ?

Пятый субтест

1. Выберите нужную фигурку из четырех пронумерованных:



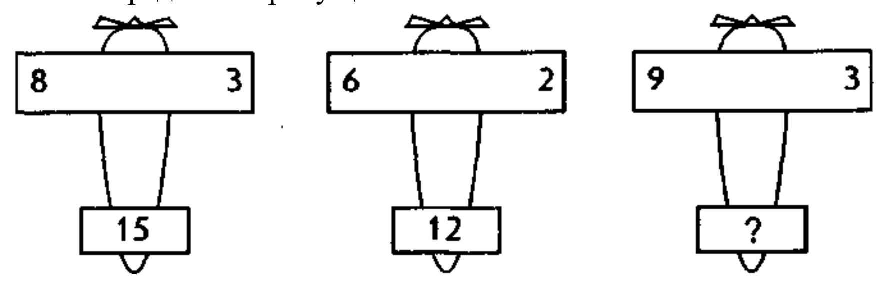
2. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

СВИР(...)НИК

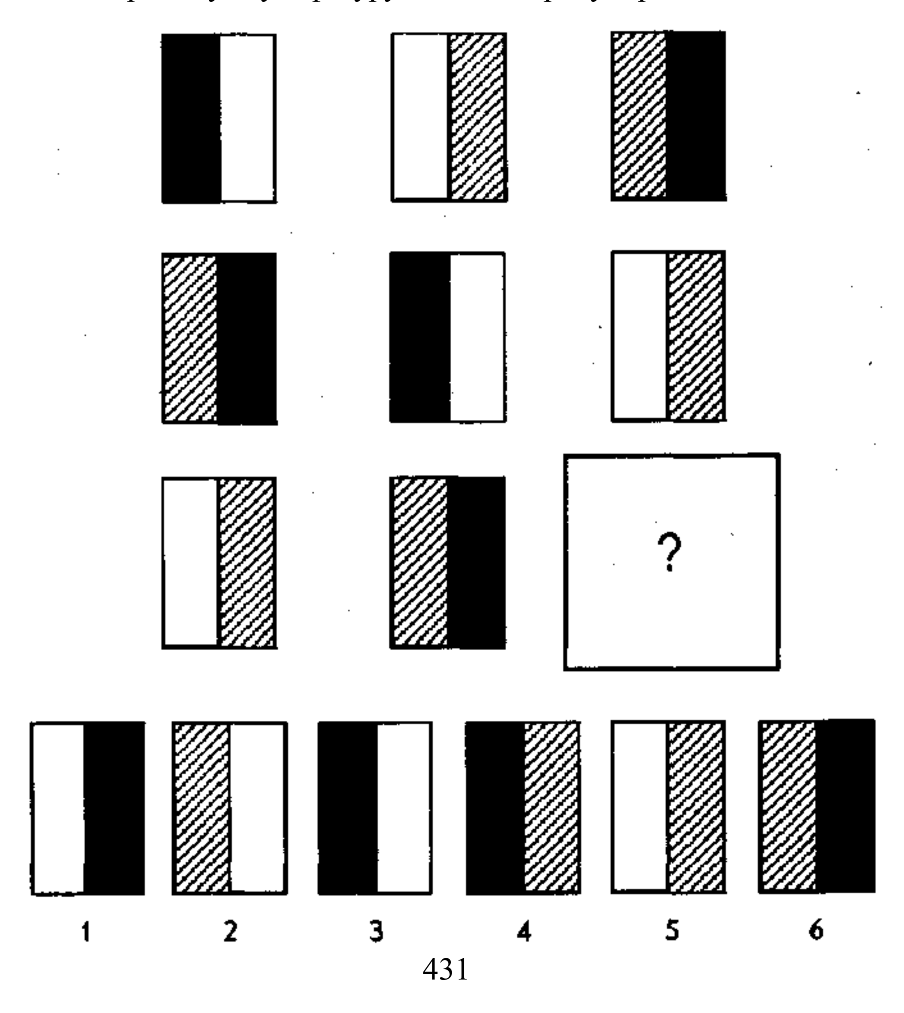
3. Исключите лишнее слово:

ОАРХ
ОАРВИНЬК
ИИДОНГ
ААССИНД

4. Определите пропущенное число:



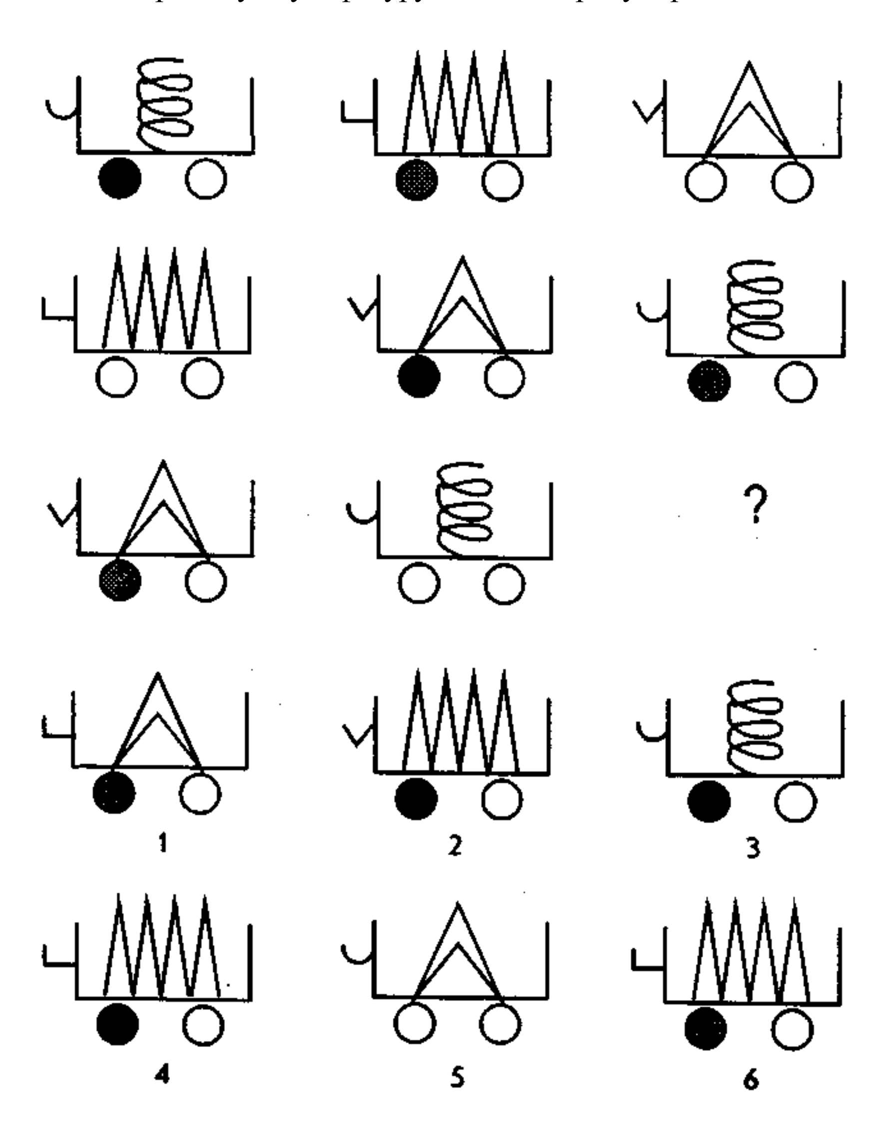
5. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



6. Вставьте пропущенное число:

5 7 4 6 3?

7. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



8. Вставьте пропущенное слово:

ПОРЫВ (ВОДА) ОСАДА
ОТКОС (....) ОТДЫХ

9. Вставьте пропущенное число:

368 (9) 215
444 ( ) 182

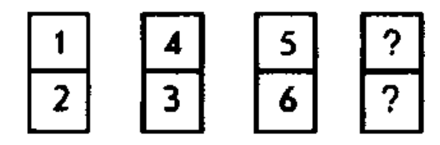
10. Исключите лишнее слово:

ЕЛМ
АУМХ
ШААДАНКР
ОЕПР

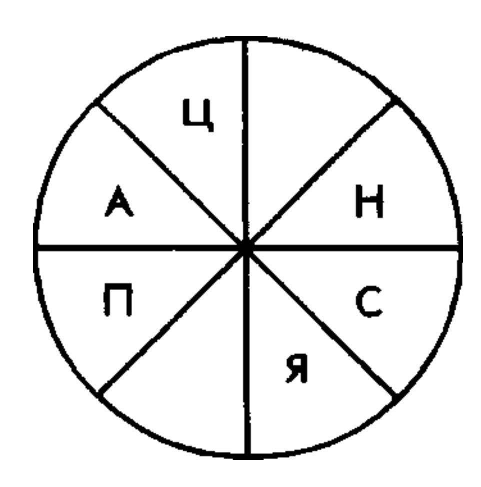
11. Вставьте недостающую букву:

А Г З М ?

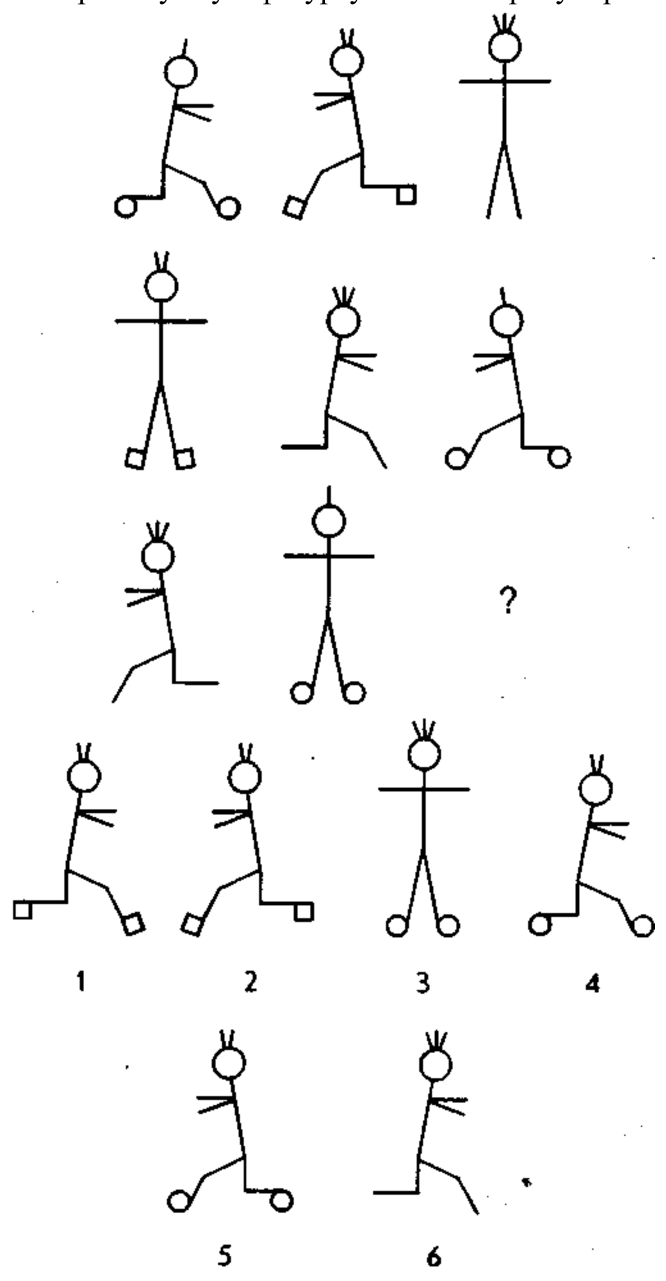
12. Вставьте пропущенные числа:



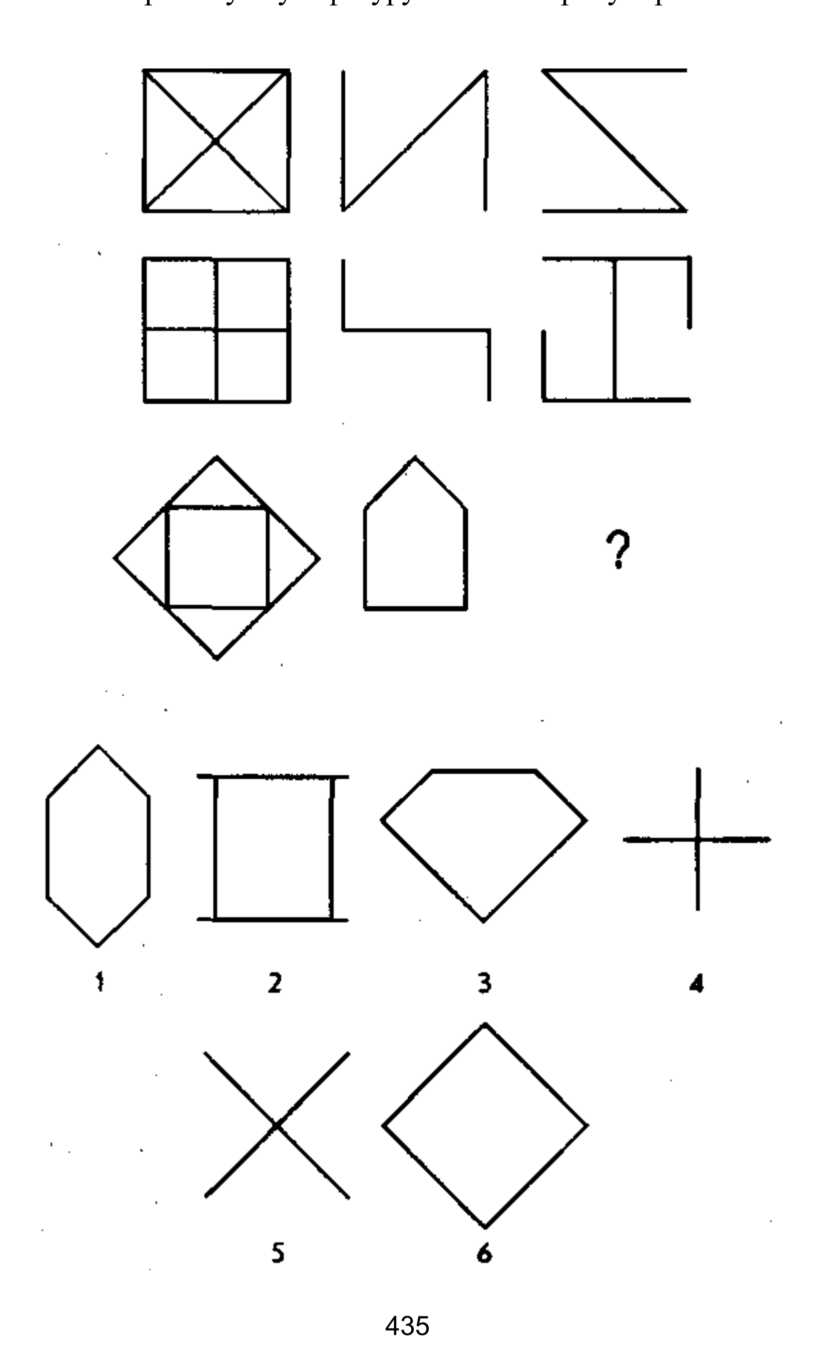
13. Вставьте недостающие буквы:



14. Выберите нужную фигурку из шести пронумерованных:



15. Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



16. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

РО (...) ЕХА

17. Вставьте пропущенное число:

836 (316) 112
213 ( ) 420

18. Вставьте пропущенное число:

5 8 12 7
12 18 3
4?

19. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго:

РАС(...)ОС

20. Вставьте пропущенное число:

188 (118) 424
214 ( ) 320

21. Вставьте пропущенное слово:

КОЧАН (ТУЧА) ШТУКА
ХВОСТ (....) ОТРЕЗ

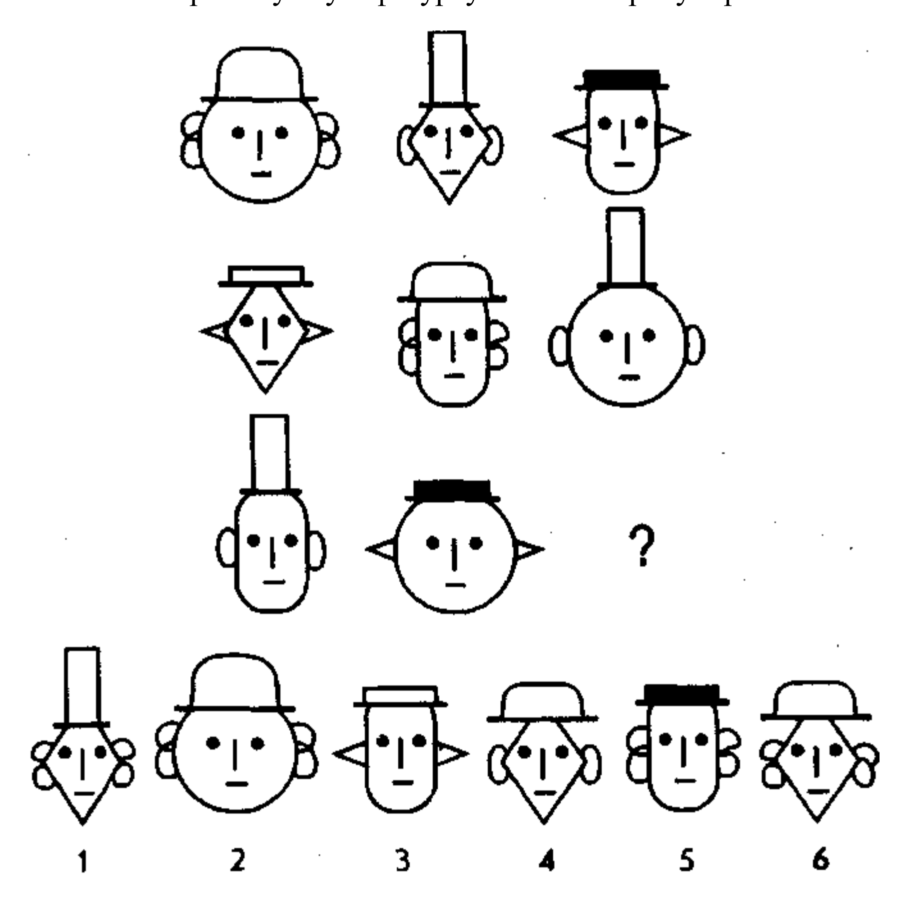
22. Вставьте пропущенное число:

0 7 26 ?

23. Исключите лишнее слово:

ГОАЛЬ »
ЯМАИР
ВНАИ
ЯИИЛД

24. Выберите нужную фигурку из шести пронумерованных:



25. Вставьте слово, которое означало бы то же, **что** и слова, стоящие вне скобок:

ОВРАГ (...) ОПОРНЫЙ БРУС

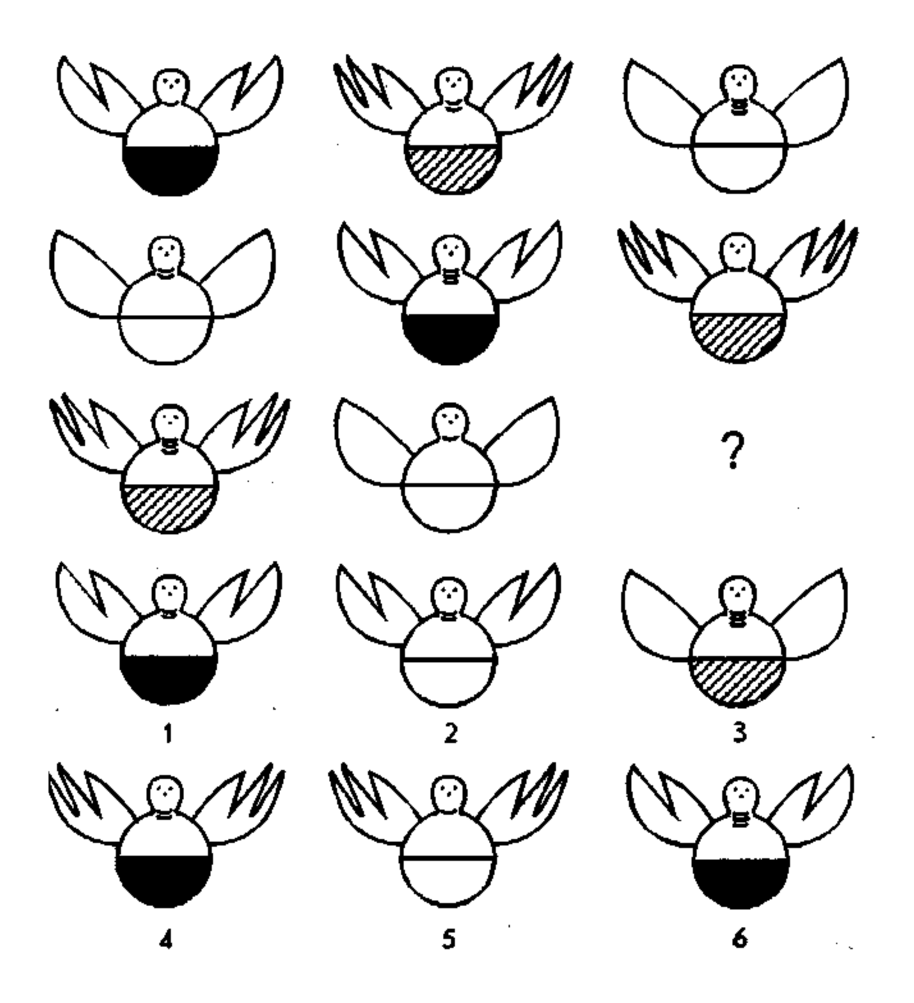
26. Вставьте пропущенную букву:

?	С	А
С	У	К
А	К	Р

27. Вставьте недостающее число:

71 68 77 50 ?

28. Выберите нужную фигурку из шести пронумерованных:



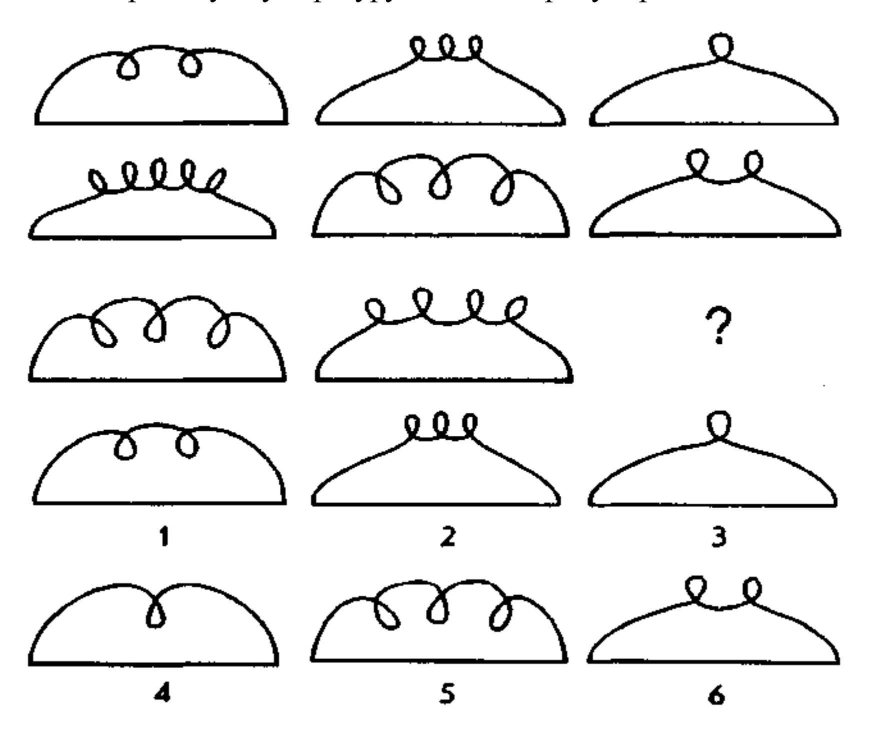
29. Вставьте пропущенное слово:

СТОПА(СОЛЬ) КЛЕТЬ

ПАУЗА (....) СТЕПЬ

 30.

Выберите нужную фигуру из шести пронумерованных:



Ответы на четвертый субтест теста Айзенка

1.1. Фигуры имеют две, три или четыре ножки; вершина может быть прямоугольной, круглой или заостренной.

2. ПИР

3. ТЕЛЕФОН. Все остальные слова обозначают животных: бизон, зебра и тигр.

4. ЛОСЬ. Первая буква пропущенного слова — это предпоследняя буква предшествующего слова; вторая буква пропущенного слова — это вторая буква предшествующего слова; третья буква пропущенного слова — это четвертая буква последующего слова; четвертая буква пропущенного слова — это вторая буква последующего слова.

5. 4. Количество перегородок в квадратах убывает слева направо.

6. 322. Удвоенная разность чисел, стоящих вне скобок, дает число, заключенное в скобки.

7.19/22. Имеется два ряда чисел, расположенных поочередно в числителе и в знаменателе и возрастающих соответственно на 2,3,4,5. Первый ряд: 5,7,10,14,19. Второй ряд: 8,10,13,17,22.

8. 11. Сумма чисел на «ногах» вычитается из суммы чисел на «руках», в результате чего получается число, начертанное на «голове».

9. 15. Последовательно к первому числу прибавляются 3,6,9,12.

10. ГЛАЗ. Все остальные слова обозначают разные материалы для письма: пергамент, папирус, бумага.

11. А и Н. Слово ПРАЗДНИК читается против часовой стрелки.

12. 6. Имеется три типа главных фигур, три способа штриховки и три различных значка на вершине фигуры.

13. Б. Буквы следуют в обратном алфавитном порядке через 2, 3,4, 5 букв.

14. 6. Коробка может быть открыта кверху, вправо и влево; внутри коробок может находиться крест, треугольник или кружок; над входом может быть одна линия, две или три линии.

15. 75. Произведение чисел, стоящих справа и слева, необходимо разделить на 2.

16..АКТ.

17. 4. Сумма чисел в каждой колонке равна 9.

18. 5. Стрела может быть направлена вниз, вверх или вправо; острие может иметь один, два или три наконечника; тупой конец стрелы также может быть трех разных типов.

19. 677. Каждое число нужно возвести в квадрат и прибавить 1, чтобы получить следующее число.

20.4."Третья фигура состоит из элементов второй фигуры минус элементы первой фигуры.

21. ГОЛ.

22. 36. Вычесть из числа, стоящего слева, число, расположенное справа, и разность удвоить.

23. ЛОСК. Первая буква пропущенного слова — это вторая буква предшествующего слова; вторая буква пропущенного слова — это последняя буква предшествующего слова; третья буква пропущенного слова — это первая буква последующего слова; четвертая буква пропущенного слова — это четвертая буква последующего слова.

24. 5. Животные различаются формой тела, количеством ног и формой стопы.

25. ЛАЙКА.

26. X. Буквы по горизонтальным рядам слева направо следуют по алфавиту через 2 и через 3 буквы.

27. СУРОК. Все остальные слова: трон, кресло и стул — означают предметы мебели, на которых сидят.

28. ЕНОТ.

29. Ти Е. Снизу против часовой стрелки читается слово «Метатель».

30. 11. Второе число получено из первого путем вычитания из него 6x5; третье число получено из второго путем вычитания из него 6x3; искомое, четвертое число получено из третьего путем вычитания из него 6x1. Последний множитель вычитаемого числа постепенно уменьшается на две единицы.

Ответы на пятый субтест теста Айзенка

1. Имеется три положения рук и три формы головы.

2. ЕЛЬ.

3. ССАДИНА. Все остальные слова обозначают краски: охра, индиго, киноварь.

4.18. Число на хвосте есть утроенная разность чисел на крыльях.

5. 3. Фигуры состоят из белых, черных и заштрихованных прямоугольников, которые располагаются либо справа, либо слева. Каждый из этих признаков встречается лишь один раз в колонке или в ряду.

6. 5. Имеется два перемежающихся ряда чисел: 5,4, 3 и 7,6, 5.

7. 4. Имеется три типа грузовиков для перевозки, три типа окраски переднего колеса и три формы сцепления.

8. СТЫД. Первая буква пропущенного слова — это последняя буква предшествующего слова; вторая буква пропущенного слова — это вторая буква предшествующего слова; третья буква пропущенного слова — это четвертая буква последующего слова; четвертая буква пропущенного слова — это третья буква последующего слова.

9. 1. Сложить все цифры, стоящие слева, и вычесть сумму цифр, стоящих справа. В результате получится число, стоящее в скобках.

10. МУХА. Все остальные слова обозначают различные принадлежности для письма: мел, карандаш, перо.

11. Т. Буквы следуют в алфавитном порядке через 2, 3, 4, 5.

12. 8/7. Имеются два ряда чисел, возрастающих каждый раз на 2. Они располагаются поочередно в числителе и в знаменателе: 1, 3, 5, 7 и 2, 4, 6, 8.

13. О и И. Слово ПОЯСНИЦА, читается против часовой стрелки.

14. 1. Имеется три формы обуви, три типа причесок, три положения тела. Каждый признак в горизонтальном и вертикальном рядах встречается только один раз.

15. 3. Фигуры третьей колонки состоят из элементов фигур первой колонки минус элементы фигур второй колонки.

16. ПОТ.

17. 211. Сложить числа, стоящие вне скобок, и сумму разделить на 3.

18. 6. Третье число каждого ряда получается, если сложить первые два числа и из суммы вычесть единицу.

19. КОЛ.

20. 53. Число в скобках равно полуразности чисел, стоящих вне скобок.

21. ТРОС: Первая и вторая буквы пропущенного слова — это, соответственно, вторая и третья буквы последующего слова, а третья и четвертая буквы пропущенного слова — это, соответственно, третья и четвертая буквы предшествующего слова.

22. 63. Возвести в куб числа 1, 2, 3, 4, соответственно, и каждый раз из получаемого результата вычитать единицу.

23. ИВАН. Остальные имена — женские: ОЛЬГА, МАРИЯ, ЛИДИЯ.

24. 6. Имеется три типа лиц и ушей, три формы шляп. Каждый из этих признаков встречается лишь один раз в ряду или колонке.

25. БАЛКА.

26. О. Ряды и колонки составлены из одинаковых слов. О — единственная буква, подставив которую, можно получить слово.

27. 131. Поочередно прибавляют и вычитают числа 3, 9, 27, 81, т.е. вычитаемое и слагаемое каждый раз утраиваются.

28. 1. Голубки помечены одной, двумя и тремя черточками; крылья состоят из одного, двух или трех перьев; нижняя часть — черная, белая или заштрихованная.

29. ПУТЬ. Слово в скобках вверху образовано из первой и третьей букв левого слова и второй и пятой букв правого слова. Точно так же образуется слово «путь» из двух нижних, правого и левого слов.

30.3. Количество завитков, обращенных внутрь у каждой третьей фигуры в ряду, получается путем вычитания количества завитков, обращенных вовне, имеющихся в двух остальных фигурах, друг из друга. Например, количество завитков левой верхней фигуры получается путем вычитания количества завитков правой верхней фигуры из количества завитков, имеющихся в средней фигуре. Число завитков, имеющихся в средней фигуре среднего ряда, получено путем вычитания числа завитков правой фигуры или числа завитков левой фигуры этого же ряда. При этом в получаемой фигуре по сравнению с исходными завитки обращаются в противоположную сторону.

Оценка результатов и выводы

Оценка результатов тестирования производится по нормам, которые при помощи пунктирных прямых указаны на графиках рис. 69 и 70, соответственно, для четвертого и пятого субтестов теста Айзенка.

Если испытуемый по четвертому субтесту за отведенные 30 мин решил 9 задач, а по пятому субтесту — 11 задач, то показатель уровня его общего интеллектуального развития равен 100, что является нормой.

Во всех остальных случаях искомый показатель определяется следующим образом. Сначала определяется показатель по четвертому субтесту. Для этого на графике, представленном на рис. 69, по горизонтальной линии откладывается количество правильно решенных за отведенное время задач. Затем из полученной точки до пересечения с линией графика восстанавливается перпен-



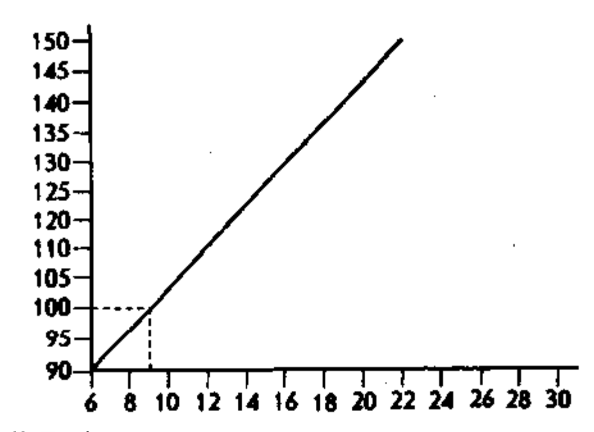


Рис. 69. График и нормативные данные для оценки результатов по четвёртому субтесту теста Айзенка.

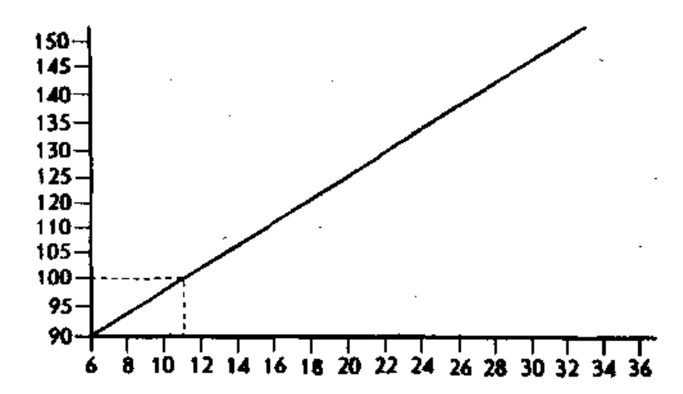


Рис. 70. График и нормативные данные для оценки результатов по пятому субтесту теста Айзенка.

дикуляр, который затем из точки пересечения опускается на вертикальную ось графика. Точка пересечения опущенного перпендикуляра с вертикальной осью графика указывает на частный показатель уровня интеллектуального развития испытуемого по четвертому субтесту. Таким же способом получается аналогичный показатель для пятого субтеста, но в этом случае пользуются уже графиком, представленным на рис. 70. В заключение берут полусумму показателей по четвертому и пятому субтестам, и она, округленная до целого числа, и является итоговым пока-

зателем уровня общего интеллектуального развития данного испытуемого. Именно этот показатель записывается в соответствующую графу Индивидуальной карты психологического самоконтроля взрослого человека.

Методика 4. Педагогические ситуации

Эта методика позволяет судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций. Перед началом исследования испытуемый получает инструкцию следующего содержания:

«Перед вами — ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правилен, по вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, как правило, будет 7-й и последующие варианты ответов на ситуацию».

Ситуация 1 Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад(а), что создаю у тебя веселое настроение». 7.

Ситуация 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция:

1. «Твое дело — учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».
7.

Ситуация 3 Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!» — Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь — заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».
4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?»
5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»
6. «Давай сядем и обсудим — может быть, ты и прав».
7.

Ситуация 4 Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как

вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?» — Что должен на это ему ответить учитель?

1. «Если честно сказать — сомневаюсь».
2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».
3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».
4. «Почему ты сомневаешься в себе?»
5. «Давай поговорим и выясним проблемы».
6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».
7. ___ __________

Ситуация 5 Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)». — Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!»
2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».
3. «Это — твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»
6. «А что ты собираешься делать дальше?»
7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе».
8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел(а) бы знать, почему это так именно для тебя».

Ситуация 6 Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным». — Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня много работы».
5. «Не беспокойся, это не помешает нашим занятиям».
6. «Ты — очень внимательный, спасибо за заботу!»
7.

Ситуация 7 «Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», — говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия». — Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!»
2. «Ничего себе, додумался!»
3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»
4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такоежелание?»
5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»
7.

Ситуация 8

Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет». — Какой должна быть на это реплика учителя?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».

2. «С твоими-то способностями? — Сомневаюсь!»

3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»

4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».

5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».

6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».

7. ___ ____

Ситуация 9 В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком». — Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».

2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом».

3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».

4. «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».

5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».

6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».

7.

Ситуация 10

Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т.п.)». — Как следует на это отреагировать учителю?

1-. «Ну вот, опять!»

2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»

3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».

4. «Я хотел(а) бы знать, почему?»

5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»

6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»

7. ______________

Ситуация 11 Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся». — Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
5. «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»
6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»
7.

Ситуация 12 Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?» — Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».
7.

Ситуация 13 Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях». — Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это — плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?»
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»
6. «На вкус и цвет товарища нет».
7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»
8.

Ситуация 14 Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним». — Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав».
7.

Оценка результатов и выводы

Каждый ответ испытуемого — выбор им того или иного из предложенных вариантов — оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в таблице 25. Слева по вертикали в этой таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Таблица 25 **Ключ к методике «Педагогические ситуации»'. Оценка в баллах различных вариантов ответов на разные ситуации**

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	—	—
2	2	2	3	3	5	5	—	—
3	2	3	4	4	5	5	—	—
4	2	3	3	4	5	5	—	—
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	—	—
7	2	2	3	4	5	5	—	—
8	2	2	4	5	4	3	—	—
9	2	4	3	4	5	4	—	—
10	2	3	4	4	5	5	—	—
11	2	2	3	4	5	5	—	—
12	2	3	4	5	4	5	—	—
13	3	2	4	4	5	4	5	—
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Примечание. Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку **выше 4,5 балла,** то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми. Если средняя оценка находится в интервале **от 3,5 до 4,4 балла,** то педагогические способности считаются среднеразвитыми. Наконец, если средняя оценка оказалась **меньше, чем 3,4 балла,** то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Методов изучения личности взрослого человека, которые можно было бы применить для психодиагностики студентов,

учителей и родителей, довольно много. Для этой цели фактически могут пригодиться любые методики, предназначенные для взрослых людей, и большая часть известных в настоящее время психодиагностических методик как раз касается личности.

Но среди множества имеющихся в нашем распоряжении методик все же есть такие, которые затрагивают черты личности человека, наиболее важные для успешного выполнения педагогической деятельности. Они включают в себя педагогически значимые свойства характера человека, его стремление к достижению успехов, способы решения жизненных проблем и объяснения поведения других людей.

В этой связи в набор предлагаемых и подробно описываемых далее методик мы включили такие, которые позволяют оценивать следующие особенности психологии человека, представленные в соответствующих блоках диагностических методик.

I блок. Состояния личности в данный момент времени: са мочувствие, одиночество, ощущение бессмысленности сущест вования, свобода выбора, половой конфликт, враждебный на строй по отношению к людям и миру, расхождение между ре альным и идеальным Я, свобода воли, безнадежность, чувство не прикаянности (бездомности).

II блок. Черты характера: объективность, сила воли, неза висимость.

III блок. Решение жизненных проблем: уровень субъективного контроля, выход из сложных жизненных ситуаций, чувство юмора.

IV блок. Мотивы поведения: аффилиация, потребность в достижении успехов.

Далее все частные методики, включенные в эти блоки и представленные через перечень личностных качеств, которые с помощью этих методик оцениваются, подробно описываются в указанной последовательности под теми порядковыми номерами, под которыми они отмечены в Индивидуальной карте педагогического самоконтроля взрослого человека.

Методика 5. «Самочувствие — активность — настроение» (Предназначается для комплексной оценки преобладающего настроения человека)

В этой методике испытуемому, как и в методике «Семантический дифференциал», предлагается много пар оценочных суждений с противоположными по смыслу прилагательными. С помощью этих суждений он должен оценить свое доминирующее самочувствие, активность и настроение. На каждую из этих характеристик доминирующего эмоционального состояния в методике приходится по 10 пар прилагательных, а всего их 30. Они представлены в таблице 26.

Таблица 26

Самочувствие плохое	1	2	3	4	5	6	7	Самочувствие хорошее
Чувствую себя слабым	1	2	3	4	5	6	7	Чувствую себя сильным
Пассивный	1	2	3	4	5	6	7	Активный
Малоподвижный	1	2	3	4	5	6	7	Подвижный
Грустный	1	2	3	4	5	6	7	Весёлый
Плохое настроение	1	2	3	4	5	6	7	Хорошее настроение
Разбитый	1	2	3	4	5	6	7	Работоспособн ы й
Обессиленный	1	2	3	4	5	6	7	Полный сил и энергии
Медлительный	1	2	3	4	5	6	7	Быстрый
Бездеятельный	1	2	3	4	5	6	7	Деятельный
Несчастный	1	2	3	4	5	6	7	Счастливый
Мрачный	1	2	3	4	5	6	7	Ж изнерадостн ы й
Расслабленный	1	2	3	4	5	6	7	Собранный
Больной	1	2	3	4	5	6	7	Здоровый
Безучастный	1	2	3	4	5	6	7	Увлечённый
Равнодушный	1	2	3	4	5	6	7	Заинтересованный
Унылый	1	2	3	4	5	6	7	Восторженный
Печальный	1	2	3	4	5	6	7	Радостный
Усталый	1	2	3	4	5	6	7	Отдохнувший
Изнурённый	1	2	3	4	5	6	7	Посвежевший
Сонливый	1	2	3	4	5	6	7	Бодрствующий, энергичный
Желающий отдохнуть	1	2	3	4	5	6	7	Желающий активно работать
Встревоженный	1	2	3	4	5	6	7	Спокойный
Пессимистичный	1	2	3	4	5	6	7	Оптимистичный
Утомляемый	1	2	3	4	5	6	7	Выносливый
Вялый	1	2	3	4	5	6	7	Бодрый
С трудом соображающий	1	2	3	4	5	6	7	Соображающий легко
Рассеянный	1	2	3	4	5	6	7	Внимательный
Разочарованный	1	2	3	4	5	6	7	Полный надежд
Недовольный	1	2	3	4	5	6	7	Довольный

На шкалах, представленных в таблице 26, испытуемый отмечает свое типичное, повторяющееся изо дня в день состояние, зачеркивая на каждой шкале ту из цифр, которая ему более всего соответствует. Большие цифры указывают на преобладание хорошего настроения, а малые — на доминирование плохого настроения.

Оценка результатов и выводы

Сумма баллов, набранная испытуемым по всем 30 шкалам, делится на 30, и в результате получается средний показатель, отражающий настроение, преобладающее у данного испытуемого. Человек, имеющий среднюю оценку в интервале от 5 до 7, считается таким, у которого чаще всего доминирует хорошее настроение. Таким и должен быть учитель. Тот, у кого оказалась оценка от **1 до 3 баллов,** считается человеком, у которого преобладает плохое настроение. Оценка, **близкая к 4 баллам** (от 3,5 до 4,5), указывает на доминирование изменчивого настроения или такого, которое сам человек не в состоянии оценить как хорошее или плохое.

Личностный опросник А.Т.Джерсайлд
(Предназначается для оценки качеств личности из блока I, представленных в Индивидуальной карте психологического самоконтроля взрослого человека под № 6—14)

С помощью этого опросника оцениваются такие качества личности человека, которые в жизни представлены в виде более или менее стойких внутренних эмоциональных состояний, влияющих на отношение человека к окружающим людям и к своей работе, в том числе — на отношение педагога к детям и к педагогической работе с ними. При сильно развитых отрицательных показателях этих качеств человеку, по меньшей мере в тот момент времени, когда они диагностируются, противопоказано заниматься педагогической работой с детьми, так как, находясь в подобных хронических состояниях, он принесет мало пользы детям.

Инструкция к опроснику

«Приведенные ниже высказывания отобраны из типичных, повседневных суждений людей, которым свойственны личностные эмоциональные проблемы и которым показана групповая психокоррекция или психотерапия. Прочтите внимательно каждое из суждений. Они выражают собой то, в чем люди хотели бы разобраться в своей собственной жизни и глубже понять самих себя. Отметьте далее, выражает ли данное суждение собой некоторое чувство, присущее вам, или вопрос, в котором вы лично хотели бы разобраться. Укажите также, хотелось ли бы вам лучше понять, что все это значит лично для вас, является ли данная проблема персонально значимой для вас.

В некоторых суждениях присутствуют темы, упоминаемые в тексте повторно. Не обращайте на них внимание и отвечайте так, как если бы встретились с ними впервые. Помните, что «правильных» или «неправильных» ответов на предложенные вопросы не существует. Рассматривайте каждое из суждений как вполне самостоятельное и отвечайте на него независимо от остальных. Отметьте в конечном.счете, выражает ли это суждение именно ту проблему, с которой вам лично в жизни приходится постоянно иметь дело. В левой половине опросника даны формулировки соответствующих проблем в форме типичных высказываний людей по этому поводу. В правой половине представлены варианты ответов на них, из числа которых вы должны выбрать тот, который вам более всего подходит, и отметить его».

Люди говорят: **-«Это — вопрос, который касается меня лично. Поэтому я хотел(а) бы глубже разобраться в нём».**	**Моё мнение по данному вопросу следующее:** (Я выбираю следующий вариант ответа):
1. «Мне не легко видеть себя человеком, который постоянно нуждается, ищет и принимает помощь со стороны в решении собственных жизненных проблем. Я думаю, что должен (должна) иметь в себе силы и способность решать личные проблемы без посторонней помощи».	1. Я думаю именно так. Это — одна из сфер, в которой я хотел(а) бы лично разобраться. 2. Я думаю так, но данный во прос считаю для себя не осо бенно важным, чтобы специ ально в нём разбираться. 3. Это не имеет отношения к моей жизни. 4. Я не знаю. Мне трудно отве тить на данный вопрос[1].

[1]На все следующие суждения предлагаются идентичные варианты ответов, поэтому далее в тексте они подробно не расписываются и указываются только их порядковые номера.

2. «Я испытываю большую потребность постоянно сравнивать себя с другими людьми, доказывать себе, что я— выше других или, по крайней мере, не хуже других».	1. 2. 3. 4.
3. «Я чувствую, что у меня в жизни не было возможности для ведения нормальной половой жизни».	1. 2. 3. 4.
4. «Я не знаю точно, что я в действительности хочу получить от жизни. Я также недостаточно представляю себе, что наиболее важное нужно сделать^ кем в жизни быть, что от неё получить».	1. 2. 3. 4.
5. «Мне трудно чувствовать себя настолько свободным, чтобы быть всегда самим собой в отношениях с людьми, особенно с теми, которые занимают более высокое положение, имеют более высокий ранг или пользуются большим престижем. Я свободен только с теми людьми, кто равен мне или занимает более низкое положение».	1. 2. 3. 4-
6. «Хотя я думаю, что борьба за жизнь — стоящее дело, но лично для меня она кажется довольно безнадёжным делом».	1. 2. 3. 4.
7. «Я провёл значительную часть своей трудовой жизни в такой атмосфере, которая мне безразлична и в которой почти все люди были далеки друг от друга».	1. 2. 3. 4.

8. «Хотя я пытаюсь общаться тактично с другими людьми, они часто не считаются с моими чувствами».	1. 2. 3. 4.
9. «Я чувствую, что в целом я в жизни — довольно счастливый человек. Своим успехом в жизни я обязан счастливо сложившейся судьбе и доброй воле других людей. Иногда я, правда, беспокоюсь о том, не иссякнет ли моё счастье».	1. 2. 3. 4.
10. «Я чувствую, что в жизни есть важные вещи, которые я упустил и никогда больше не получу, независимо от того, как буду стараться и чего достигну».	1. 2. 3. 4.
11. «Я склонен загружать себя таким количеством дел и брать на себя столько обязанностей, что на себя самого мне уже не остаётся времени».	1. 2. 3. 4.
12. «Я, как мне кажется, не в состоянии освободиться от чувства вины или страха, связанных с моим половым опытом».	1. 2. 3. 4.
13. «Мне кажется, что я перехожу от одной работы к другой, от одних отношений с людьми к другим или из одно-то места в другое, нигде не находя того, что мне нужно».	1. 2. **3.** 4.

14. «Я часто чувствую, что испытываю потребность оказывать на людей впечатление более способного, более сильного, более внимательного и более независимого человека, чем я есть на самом деле. У меня такое чувство, что я не соответствую ожиданиям, которые мне предъявляют другие».	1. 2. 3. 4.
15. «Одиночество — это одно из чувств, которое часто охватывает меня».	1. 2. 3. 4.
16. «Я чувствую, что хотя у меня когда-то, может быть, и был свой дом в физическом и психологическом смысле этого слова, но я потерял его, а другого не приобрёл».	1. 2. 3. 4.
17. «Я, как мне кажется, не в состоянии освободиться от чувства неадекватности, вины греха, связанных с тем, чего не было в моей прошлой половой жизни».	1. 2. 3. 4.
18. «Теоретически я знаю, что хорошо быть способным, любить, наслаждаться, печалиться и испытывать другие глубокие человеческие чувства, но я не вижу, какие последствия это могло бы для меня иметь».	1. 2. 3. 4.

19. «Когда я нахожусь дома со своими людьми, то чувствую, что мне чего-то не хватает. Когда я общаюсь с людьми за пределами моего дома, то также ощущаю, что мне чего-то недостаёт. Вообще, мне кажется, что нигде я не чувствую себя полностью в своей тарелке».	1. 2. 3. 4.	
20. «Я чувствую себя слишком оторванным от других людей. Мне кажется, что между мной и другими всегда существует невидимый барьер».	1. 2. 3. 4.	
21. «Довольно часто, когда кто-либо просит меня сделать что-либо, пойти куда-либо или взять на себя ответственность за что-то, я соглашаюсь, но впоследствии сожалею об этом или чувствую досаду по поводу того, что сказал "да"».	1. 2. 3. 4.	
22. «Я чувствую, что никогда не жил в соответствии с моими идеалами, и часто думаю, что мне это никогда не удастся».	1. 2. 3. 4.	
23. «В моей работе (преподавании, уходе за детьми, домашних заботах и т.п.) мне часто приходится побуждать других делать то или учить то, что мне самому не кажется достаточно значимым и важным».	1. 2. 3. 4.	
24. «Я чувствую, что моя семья предъявляет или предъявила мне такие требования и в такой степени, которые меня возмущают. Тем не менее, я оказываюсь не в состоянии защищать себя, утверждать своё право на собственные желания и мысли, пользоваться правом бунто-	1. 2. 3. 4.	

25. «Я чувствую, что мне необходимо всегда быть начеку и не допускать промахов, так как другие люди моментально могут воспользоваться этим».	1. 2. 3. 4.
26. «Иногда я чувствую, что жизнь настолько сложна и запутанна, что у меня возникают сомнения по поводу того, стоит ли продолжать борьбу».	1. 2. 3. 4.
27. «Иногда мне кажется, что я был бы разочарован и даже ужаснулся, если бы мне действительно удалось понять себя».	1. 2. 3. 4.
28. «Мне становится неловко, когда другие проявляют свои чувства, такие, как гнев, нежность или страх, открыто на людях или приходят ко мне и обнажают свои чувства».	1. 2. 3. 4.
29. «Иногда мне кажется, что я склонен оценивать себя как личность на основе того, что было или чего вообще не было в моей половой жизни».	1. 2. 3. 4.
30. «Иногда я теряю самообладание или испытываю чувства гнева, ярости, которые выводят меня из равновесия».	1. 2. 3. 4.
31. «Я чувствую, что есть вещи в жизни, от которых мне пришлось отказаться. Я полагаю, что в моём возрасте уже слишком поздно пытаться навёрстывать упущенное».	1. 2. 3. 4.

32. «Я часто злюсь и возмущаюсь, когда меня подгоняют, оказывают на меня давление, навязывают своё мнение, особенно если я не могу сопротивляться этому или проявлять своё недовольство».	1. 2. 3. 4.
33. «То, что я делаю, и то, что происходит в моей жизни, не кажется мне достаточно значимым дтя меня. Мне хотелось бы получать большее удовлетворение от прилагаемых усилий в работе, учебе, семейных делах, но не могу сказать, что в действительности я его получаю».	1. 2. 3. 4.
34. «У меня нет никого, кому бы я мог доверить свои глубокие личные переживания, зная, что меня действительно выслушают и поймут».	1. 2. 3. 4.
35. «Принимая решения или думая о предпринятом мною шаге, я часто спрашиваю себя, что бы сделал кто-либо другой — родитель, друг, руководитель или старший коллега — на моём месте в аналогичной ситуации».	1. 2. 3. 4.
3б.«Независимо от того, нахожусь ли я на работе, дома или в отпуске, меня не покидает чувство отрешённости от того, что происходит вокруг меня, и я не чувствую себя личностно включённым в это».	1. 2. 3. 4.
«С моей точки зрения вопросы того типа, которые сформулированы выше:	1. Могут выводить из рав новесия, но лучше их ста вить, чем игнорировать. 2. Выводят из равновесия или ведут к разного рода самонаблюдениям, и лучше не утруждать себя по иском ответа на них. 3. Не имеют, с моей точки зрения, большого зна чения».

КЛЮЧ к методике «Личностный опросник А.Т. Джерсайлд»

Ответы на вопросы в данной методике сгруппированы вокруг девяти состояний личности, которые вместе с относящимися к ним суждениями представлены ниже.

Каждому состоянию личности в опроснике соответствует 4 суждения, а всего их — 36. Максимальная оценка степени выраженности того или иного качества или состояния личности по данной методике равна 8, а минимальная — 0 баллов. Эти оценки, соответственно, получаются таким образом. Если испытуемый, реагируя на то или иное суждение опросника, выбирает первый ответ, то он получает 2 балла; если он выбирает второй ответ — 1 балл; если третий — 0 баллов. Выбор четвертого варианта ответа — «я не знаю» — никак не оценивается в баллах. В заключение для каждого из девяти состояний личности определяется сумма баллов, полученных испытуемым по четырем суждениям, связанным с данным состоянием личности. Она и представляет собой оценку данного состояния.

Ниже даются названия соответствующих состояний личности и порядковые номера суждений, связанных с ними:

ОДИНОЧЕСТВО - 7, 15, 20, 34.
БЕССМЫСЛЕННОСТЬ СУЩЕСТВОВАНИЯ
(ощущение бессмысленности существования) — 4,11, 23, 33.
СВОБОДА ВЫБОРА (отношение к авторитету) - 5, 21, 24, 35.
ПОЛОВОЙ КОНФЛИКТ - 3, 12, 17, 29.
ВРАЖДЕБНЫЙ НАСТРОЙ - 8, 25, 30, 32.
РАСХОЖДЕНИЕ МЕЖДУ РЕАЛЬНЫМ И ИДЕАЛЬНЫМ
Я-2, 14,22,27.
СВОБОДА ВОЛИ - 1, 9, 18, 28.
БЕЗНАДЁЖНОСТЬ - 6,10, 26, 31.
ЧУВСТВО НЕПРИКАЯННОСТИ (бездомность) **- 13,16,19,36.**

Выводы об уровне развития

7-8 баллов - очень сильно выраженное состояние личности.

5-6 баллов — сильно выраженное состояние личности.
3-4 балла — уме] «нно выраженное состояние личности.
0-2 **балла** — слабо выраженное состояние личности.

Методики 15-18, описываемые далее, предназначены для оценки отдельных черт характера человека, важных для педагога. Это — оптимизм, объективность, сила воли и независимость. Они составляют II блок представляемых в этой главе психодиагностических методик.

Методика 15. Тест на оптимизм

В этом тесте необходимо, познакомившись с каждым из следующих 20 суждений, выбрать один из четырех вариантов ответов на него, данных ниже соответствующего суждения и обозначенных буквами «а», «б», «в» и «г».

1. Ваши сны:
   а) драматичны (страшны);
   б) туманны и неясны;
   в)приятны;
   г) в основном эротичны.
2. О чем вы чаще всего думаете утром, только что проснувшись:
   а) о том, какая будет погода;
   б) о любимой работе;
   в) о работе, которая неприятна, но должна быть выполнена;
   г) о любимом человеке.
3. Как вы обычно завтракаете:
   а) сервирую стол, выделяя достаточное для этого время;
   б) во время завтрака жалуюсь на то, что не выспался;
   в) люблю поговорить во время завтрака;
   г) спешу'позавтракать, так как часто опаздываю.
4. Когда вы читаете газету, то на чем прежде всего вы оста навливаете свое внимание:
   а) на политических и экономических новостях;
   б) на материалах о спорте;
   в) на статьях о новостях культуры.

5. Как вы реагируете, прочитав о каком-то чрезвычайном происшествии, скандале, преступлении:

а) не реагируете никак, это вам безразлично;
б) беспокоитесь о том, чтобы такое не случилось с вами;
в) возмущаетесь тем, что органы безопасности и правосу дия не могут навести должный порядок;
г) рассматриваете случившееся как должное, в порядке вещей.

6. Как вы ведете себя при первой встрече с незнакомым че ловеком:

а) без колебаний доверяюсь ему;
б) жду, когда он о чем-нибудь спросит меня;
в) с интересом наблюдаю за ним;
г) слежу за ним, но без особого интереса.

7. Что вы делаете, если замечаете, что кто-то разглядывает вас на улице, в метро, в каком-либо ином общественном месте:

а) начинаю беспокоиться о том, что, наверное, выгляжу смешно;
б) мне становится неприятно;
в) смотрю на себя в какое-нибудь зеркало, стекло, чтобы видеть свое отражение;
г) не обращаю на это никакого внимания.

8. Если вы ищете нужный адрес в незнакомом городе, то предпочитаете:

а) взять такси;
б) расспросить об этом знакомых людей;
в) попытаетесь найти его сами;
г) будете все время испытывать опасение, что вам не уда стся его отыскать.

9. С какими мыслями вы обычно начинаете свой рабочий день:

а) с надеждой, что он будет успешным;
б) с желанием, чтобы рабочий день поскорее кончился;
в) с ожиданием приятных разговоров и встреч с сослужив цами, коллегами по работе;
г) с надеждой, что в этот день вас не подстерегают какие-либо неприятности и проблемы на работе.

10. Если вы проигрываете в какую-либо игру, то это:

а) расстраивает вас, и вы считаете, что это был для вас плохой день;

б) заставляет вас играть дальше до тех пор, пока вы не вы играете;
в) вас не расстраивает, так как вы считаете, что игра есть игра, кто-то в ней должен проигрывать;
г) заставляет вас придумывать способ, каким можно выиг рать игру.

11. Когда вы сидите за столом и вам подают небольшую пор цию чего-нибудь особенно вкусного, то вы:
а) набрасываетесь на нее и съедаете с большим аппетитом;
б) боитесь того, что можете от этого поправиться (пополнеть);
в) съедаете ее, но с некоторыми угрызениями совести;
г) боитесь того, что ваш желудок этого не примет.

12. Когда вы ссоритесь с кем-либо, кто вам симпатичен, то:
а) боитесь того, как бы не испортить окончательно отно шения с этим человеком;
б) относитесь к этому спокойно, так как видите в этом оп ределенный смысл и необходимость;
в) считаете, что в скором времени вы наверняка снова по миритесь и все будет в порядке;
г) считаете, что это — хорошо, что отношения между лю быми людьми не должны быть слишком «гладкими».

13. Когда в ванной комнате вы смотрите на свою фигуру, то:
а) находите ее вполне нормальной, хотя считаете, что мо жет быть и Лучше;
б) думаете о том, что надо сбросить лишний вес, но для этого придется слишком много трудиться;
в) считаете, что ваша фигура не представляет собой ни чего особенного («фигура как фигура»);
г) сразу же принимаете решение о том, что необходимо срочно заняться гимнастикой.

14. Насколько непосредственны вы в любовных отношениях:
а) я полностью и увлеченно отдаюсь любви, даже кратко временной;
б) постоянно анализирую свои отношения и думаю о том, насколько приятно партнеру мое проявление чувств;

в) меня все время что-то угнетает, и я постоянно встрево жен, обеспокоен, не могу полностью отдаться своим чув ствам;

г) ни о чем не беспокоюсь, чувствую себя хорошо и сво бодно.

15. Вы прошли медицинский осмотр и ждете его результатов. В это время вы:

а) боитесь, как бы у вас не обнаружили какого-либо серь езного заболевания;

б) уверены в том, что врач вам все равно не скажет правду;

в) думаете, что у вас ничего серьезного и вам нечего бо яться;

г) думаете о том, что каждому человеку лучше вовремя узнать всю правду о состоянии своего здоровья.

16. Что вы чувствуете, каждый день общаясь с людьми:

а) держитесь с ними приветливо или прохладно в зави симости от людей и обстоятельств;

б) часто чувствуете себе неловко и не знаете, как себя вести;

в) внимательно наблюдаете за реакциями людей на ваше поведение, прислушиваетесь к тому, что о вас говорят люди;

г) вам нередко кажется, что вы ведете себя не лучше других.

17. Если вам предстоит длительное путешествие, то как вы к нему готовитесь:

а) тщательно его планирую;

б) не сомневаюсь в том, что что-нибудь обязательно слу чится, что помешает путешествию;

в) считаете, что все утрясется само собой, и не особенно тщательно готовитесь к нему;

г) до самого отъезда находитесь в состоянии сильного воз буждения и только потом, с началом путешествия, ус покаиваетесь.

18. Какой из перечисленных ниже цветов вы предпочитаете:

а) красный;

б) серый;

в) зеленый;

г) синий.

19. На что вы рассчитываете, когда принимаете решение:
   а) на удачу, везение, счастливый случай;
   б) только на самого себя;
   в) на трезвый расчет и объективную оценку обстоятельств и фактов;
   г) на разного рода сигналы и знаки (с какой ноги встал, встретил ли на улице черную кошку и т.п.);
   д) на судьбу, которой не избежишь.

20. Если у вас есть возможность выбора, то что вы предпочитаете:
   а) получить небольшое наследство;
   б) достичь стабильных успехов в своей профессиональной деятельности;
   в) создать что-либо значительное в науке, технике, искусстве, получить признание;
   г) встретить любимого человека, приобрести хорошего друга.

Ключ к методике

В табл. 27 для каждого из 20 суждений и избранного ответа на него указано количество баллов, каким оценивается этот ответ.

Таблица 27

Ответы	Порядковый номер суждения									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	1	2	5	2	3	5	1	1	5	2
б	4	5	2	1	1	1	5	5	2	1
в	3	2	3	4	2	3	2	3	3	5
г	5	4	1	4	4	3	4	2	2	3
д	1									
Ответы	Порядковый номер q гждения									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а	5	1	5	3	2	5	2	3	2	3
б	2	2	2	2	1	2	1	1	5	1
в	3	5	3	1	4	3	4	2	3	5
г	1	3	.2	5	3	4	2	4	1	4
д									2	

Оценка результатов и выводы

Для каждого испытуемого определяется общая сумма баллов, набранных по ответам на все 20 суждений, и на ее основе делаются следующие выводы об уровне развития такого качества, как оптимизм (или, соответственно, противоположного качества — пессимизм):

91-100 баллов — чрезмерный оптимизм, не обоснованный реальными обстоятельствами жизни и граничащий с некоторым легкомыслием.

76-90 баллов — слегка завышенный, но в общем-то нормальный оптимизм, который, однако, мешает иногда осознавать и исправлять недостатки.

61-75 баллов — трезвый реализм, основанный на нормальном оптимизме, который в различных социальных ситуациях доминирует.

48-60 баллов — трезвый взгляд на мир с довольно часто проявляемым пессимизмом.

36-47 баллов — пессимизм чаще всего берет верх, хотя иногда проявляются проблески оптимизма.

24-35 баллов — чрезмерный, неисправимый пессимизм, не обоснованный реальными жизненными событиями.

Методика 16. Тест на объективность

С помощью представленного далее опросника оценивается способность человека объективно характеризовать других людей, их положительные, отрицательные стороны и достижения. Это качество особенно важно для учителя, которому постоянно приходится оценивать своих учеников, и одно из главных педагогических требований в этой связи заключается в том, чтобы ко всем своим ученикам учитель относился одинаково непредвзято и объективно. Конечно, абсолютной объективности в межличностных отношениях добиться невозможно, так как люди всегда действуют под властью эмоций, причем часто это происходит неосознанно. Тем не менее степень своей объективности хотя бы частично оценить можно, и для этого предлагается следующий опросник.

В нем имеются 12 разных жизненных ситуаций, связанных с восприятием и оценкой людей, и на каждую такую ситуацию можно отреагировать несколькими способами. Три возможных варианта таких реакций, из которых испытуемый должен выбрать наиболее подходящий для него, приписаны каждой ситуации. Каждый из выборов оценивается определенным количеством баллов, и на основе суммы полученных баллов судят о том, насколько данный человек в своих межличностных оценках объективен.

1. Как по-вашему — те, кто всегда особенно тщательно при держиваются принятых правил поведения и никогда не отсту пают от хорошего тона:

а) вежливы и приятны в общении;
б) строго воспитаны;
в) по существу, неискренни и за всем этим старательно скрывают свой истинный характер.

2. Вы знаете супружескую пару, которая никогда не ссорит ся. Как вы думаете, они:

а) счастливы;
б) равнодушны друг к другу;
в) скрывают свои отношения от посторонних людей, не доверяют друг другу.

3. Допустим, что вы впервые видите некоторого человека, и он тут же начинает рассказывать вам анекдоты, острить. Каков он:

а) шутник, остряк;
б) чувствует себя неуверенно в вашей компании и таким образом пытается выйти из неприятного для себя по ложения;
в) просто хочет произвести хорошее впечатление.

4. Вы разговариваете с кем-то на тему, которая по существу должна интересовать вас обоих. Ваш собеседник сопровождает разговор жестикуляцией (движениями рук). О чем это, по-ва шему, свидетельствует:

а) о его внутреннем волнении;
б) о том, что он слишком устал, переутомлен;
в) о том, что он неискренен.

5. Вы решили получше узнать кого-либо из ваших знакомых. Лучше всего это сделать:

а) пригласив его в какую-то компанию;
б) понаблюдав за ним в каком-либо деле;
в) посмотрев, как он ведет себя в конфликтной, эмоционально напряженной ситуации.

6. Вы оказались в ресторане с человеком, который, по вашему мнению, дает официанту слишком большие чаевые. Как вы думаете, почему он так поступает:

а) хочет произвести впечатление на окружающих;
б) хочет завоевать доверие официанта;
в) он — просто добрый и щедрый человек по натуре.

7. Вы знаете людей, которые сами никогда не начинают разговор первыми. Каковы они на самом деле, по вашему мнению:

а) скрытны и не разговаривают, чтобы не выдать себя;
б) слишком робкие;
в) мнительны и боятся, что скажут что-то не так и их обидят.

8. Некоторых людей, не разговаривая с ними, можно оценить по выражению лица. Что, по вашему мнению, означает низкий лоб у человека:

а) глуповатость;
б) упрямство;
в) не могу сказать ничего конкретного.

9. Что вы думаете о человеке, который, разговаривая, не смотрит другому прямо в глаза:

а) у него — комплекс неполноценности;
б) он недостаточно искренен в том, что говорит;
в) он просто слишком рассеян.

10. Вы, наверное, знаете таких людей, которые, случись что-либо неприятное, сразу заявляют о том, что они все давно знали и предвидели, но ничего не предпринимали заранее потому, что не хотели попадать в неприятную историю. Что это за люди:

а) люди с волевым характером, выдержанные;
б) люди, у которых попросту ничего нет за душой;
в) хвастуны.

11. Представьте себе человека, имеющего хорошее материаль ное положение, но он всегда покупает очень дешевые вещи. По чему, по-вашему, он так делает:
   а) он скромен, непритязателен;
   б) он бережлив;
   в) он скряга.

12. Вам наверняка когда-либо приходилось оценивать людей по внешнему виду. Полные люди, по вашему мнению:
   а) симпатичнее других, так как они всегда общительны, добры и веселы;
   б) не очень симпатичны, так как обычно апатичны и ле нивы;
   в) они — такие же, как и все, среди них есть и хорошие, и плохие.

Ключ к методике

В таблице 28 представлен ключ к количественной оценке в баллах каждого ответа, выбранного испытуемым. Слева даны выбираемые альтернативы, а сверху — номера оцениваемых ситуаций. В самой же таблице указано количество баллов, даваемых за каждый из ответов.

Таблица 28

Выбираемые альтернативы ответов	Порядковые номера ситуаций											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
а	2 4	2	1	4	1	4	2	1	1	1	2	2
б	1,	1	2	2	2	2	4	2	4	4	4	1
в		4	4	1	4	1	1	4	2	2	1	4

Оценка результатов и выводы *

Для каждого испытуемого определяется набранная **им** сумма баллов.

40 и более баллов означает, что этот человек легко составляет мнение о людях и столь же легко говорит об этом тому, к кому это мнение относится. Однако в его суждениях о людях немало субъективности и излишней самоуверенности.

Сумма баллов **от** 31 **до** 39 свидетельствует о том, что данный человек умеет объективно оценивать других и не боится признавать свои ошибки в этом деле.

Сумма баллов от 21 **до** 30 говорит о том, что человек не всегда бывает уверен в правильности своего мнения и иногда бывает необъективен из-за того, что легко меняет свое мнение, поддаваясь влиянию других.

При количестве набранных балов **20 и меньше** обычно делают вывод о том, что соответствующий человек слишком доверчив и способен судить о людях необъективно, довольно поверхностно, часто ошибаясь при этом.

Методика 17. Тест на силу воли

Эта методика по Процедуре своего применения похожа на предыдущую: в ней также из нескольких альтернативных ответов к каждому из следующих суждений испытуемому необходимо выбрать наиболее подходящий.

1. Часто ли вы задумываетесь над тем, какое влияние ваши поступки оказывают на окружающих людей:
   а) очень редко;
   б)редко;
   в) достаточно часто;
   г) очень часто.

2. Случается ли вам говорить людям что-либо такое, во что вы сами не верите, но утверждаете из упрямства, наперекор другим:
   а) да, б) нет.

3. Какие из перечисленных ниже качеств вы более всего це ните в людях:
   а) настойчивость,
   б) широту мышления,
   в) умение показать себя.

4. Имеете ли вы склонность к педантизму:
   а) да, б) нет.
5. Быстро ли вы забываете о неприятностях, которые случа ются с вами:
   а) да, б) нет.
6. Любите ли вы анализировать свои поступки:
   а) да, б) нет.
7. Находясь среди людей, хорошо вам известных, вы:
   а) стараетесь придерживаться правил поведения, приня тых в этом кругу;
   б) стремитесь оставаться самим собой.
8. Приступая к выполнению трудного задания, стараетесь ли вы не думать об ожидающих вас проблемах:
   а) да, б) нет.
9. Какая из перечисленных ниже характеристик вам более всего подходит:
   а) мечтатель,
   б) «рубаха-парень»,
   в) усерден в работе,
   г) пунктуален и аккуратен,
   д) любит философствовать,
   е) суетлив.
10. При обсуждении того или иного вопроса вы:
   а) всегда высказываете свою точку зрения, даже если она отличается от мнения большинства;
   б) считаете, что в данной ситуации лучше всего промол чать и не высказывать свою точку зрения;
   в) внешне поддерживаете большинство, внутренне оста ваясь при своем мнении;
   г) принимаете точку зрения других, отказываясь от пра ва иметь собственное мнение.
11. Какое чувство у вас обычно вызывает неожиданный вы зов к руководителю:
   а) раздражение, *
   б) тревогу,
   в) озабоченность,
   г) никакого чувства не вызывает.

12. Если в пылу полемики ваш оппонент срывается и допу скает личный выпад против вас, то вы:
   а) отвечаете ему тем же,
   б) не обращаете на это внимание,
   в) демонстративно оскорбляетесь,
   г) прерываете с ним разговор, чтобы успокоиться.
13. Если вашу работу забраковали, то вы:
   а) испытываете досаду,
   б) испытываете чувство стыда,
   в) гневаетесь.
14. Если вы вдруг попадаете впросак, то кого вините в этом в первую очередь:
   а) себя самого;
   б) судьбу, невезение,
   в) объективные обстоятельства.
15. Не кажется ли вам, что окружающие вас люди недооце нивают ваши способности и знания:
   а) да,   б) нет.
16. Если друзья или коллеги начинают над вами подтруни вать, то вы:
   а) злитесь на них;
   б) стараетесь уйти от них и держаться подальше;
   в) сами включаетесь в игру и начинаете подыгрывать им, подшучивая над собой;
   г) делаете безразличный вид, но в душе негодуете.
17. Если вы очень спешите и вдруг не находите на привыч ном месте свою вещь, куда вы ее обычно кладете, то:
   а) будете молча продолжать ее поиск;
   б) будете искать, обвиняя других в беспорядке;
   в) уйдете, оставив нужную вещь дома.
18. Что скорее всего выведет вас из равновесия:
   а) длинная очередь в приемной у какого-нибудь чинов ника, к которому вам необходимо срочно попасть;
   б) толчея в общественном транспорте;
   в) необходимость приходить в одно и то же место несколь ко раз подряд по одному и тому же вопросу.

19. Закончив с кем-то спор, продолжаете ли вы его вести мысленно, приводя все новые аргументы в защиту своей точки зрения:
а) да, б) нет.

20. Если для выполнения срочной работы вам представится возможность выбрать себе помощника, то кого из следующих возможных кандидатов в помощники вы предпочтете:
а) исполнительного, но безынициативного человека;
б) человека, знающего дело, но спорщика и несговорчивого;
в) человека одаренного, но с ленцой.

Оценка результатов

В таблице 29 указано, какое количество баллов в этой методике может получить испытуемый за тот или иной избранный ответ.

Таблица 29

Вариант ответа	Порядковый номер суждения									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	0	0	1	2	0	2	2	0	0	2
б	1	1	1	0	2	0	0	2	1	0
в	2	-	-	-	-	-	-	-	3	0
г	3	-	-	--	-	-	-	-	2	0
д	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
е	-	-	-	—	-	-	-	-	0	-
Вариант ответа	**Порядковый номер суждения**									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а	0	0	2	2	0	0	2	1	0	0
6	1	2	1	0	2	1	0	0	2	1
в	2	1	0	0	-	2	1	2	-	2
г	0	' 3	-	-	-	0	-	-	-	-
д	—	—	—	—	—	0	—	—	—	—
е	-	-	-	—	-	-	-	-	-	-

Если сумма набранных баллов **14 и меньше,** то данный человек считается человеком со слабой волей.

При сумме баллов **от** 15 до 25 характер и воля человека считаются достаточно твердыми, а поступки в основном реалистичными и взвешенными.

При общей сумме баллов **от** 26 до 38 характер человека и его воля считаются очень твердыми, а его поведение в большинстве случаев — достаточно ответственным. Имеется, правда, опасность увлечения силой воли с целью самолюбования.

При сумме баллов **выше 38** воля и характер человека считаются близкими к идеальным, но иногда возникают сомнения в том, достаточно ли правильно и объективно человек себя оценил.

Методика 18. Тест на независимость

В этом опроснике, как и в двух предыдущих, вопросы **имеют** несколько вариантов ответов. Необходимо выбрать наиболее подходящий из них.

1. Закончив школу, как вы приняли решение о своей буду щей профессии и учебе:
   а) решил этот вопрос самостоятельно, следуя своим ув лечениям и оценке своих способностей;
   б) прислушался к мнению своих родителей и родствен ников;
   в) прислушался к совету близких друзей.
2. На что вы рассчитывали, поступая в избранное вами учеб ное заведение:
   а) только на свои силы;
   б) на связи и благоприятный результат вступительных эк заменов;
   в) только на связи с людьми, которые обещали помочь.
3. Как во время учебы вы готовились к экзаменам и к занятиям:
   а) делали упор на свое трудолюбие, рассчитывали на него;
   б) иногда обращались к помощи однокурсников и препо давателей;
   в) рассчитывали только на чужую помощь.
4. Как вы поступили на работу после завершения учебы:
   а) по распределению;

б) воспользовался для этого информацией сведущих людей;
в) устроился благодаря связям.

5. Каким образом в сложных ситуациях работы вы прини маете решение:
а) рассчитываю только на свой опыт и знания;
б) иногда консультируюсь с коллегами;
в) всегда советуюсь с людьми.

6. Чем в основном был продиктован ваш выбор партнера при вступлении в брак:
а) совершенно самостоятельно принятым решением;
б) мнением близких и знакомых людей;
в) решением родителей, принятым независимо от меня.

7. Если ваша жена (муж) находится в длительной команди ровке, то в состоянии ли вы сами, допустим, выбрать жилье, ку пить мебель, принять другие важные жизненные решения:
а) да;
б) да, но после советов с людьми, но лучше всего отложить принятие решения до приезда супруга;
в) нет.

8. Насколько упорно в подростковом возрасте вы отстаива ли свое мнение:
а) всегда отстаивал;
б) спорил с родителями, и каждый из нас обычно оста вался при своем мнении, учитывая, однако, и мнение другой стороны;
в) в большинстве случаев не мог самостоятельно решить, как поступать и отказывался от своего мнения.

9. Насколько упорно в настоящее время вы отстаиваете свое мнение в общении с домашними, коллегами по работе, с друзьями:
а) отстаиваю всегда, независимо от людей и обстоятельств;
б) отстаиваю довольно часто;
в) отстаиваю довольно редко, чаще — уступаю.

10. Как вы развиваетесь как личность в профессиональной, общественной и интеллектуальной сферах:
а) полностью все силы и время отдаю работе;
,
б) для меня очень важно мнение супруга(и) и близких людей;
в) полностью полагаюсь на их [супруга(и) и близких лю дей] мнение.

11. Если ваши близкие нуждаются в улучшении своего здоровья и если вы видите, что они сами не следят за ним, нанося тем самым себе вред, то:

а) вы заставляете их следить за своим здоровьем;
б) вы намекаете и время от времени тактично напоминаете об этом;
в) думаете об этом, но фактически ничем не помогаете.

Оценка результатов

За выбор варианта ответа (а) испытуемый получает **4 балла.**

За выбор варианта ответа (б) он получает **2 балла.**

За выбор варианта ответа (в) он приобретает **0 баллов.**

В заключение подсчитывается общая сумма баллов, набранных испытуемым, и на ее основе делается вывод о степени развития у него качества личности «независимость».

При сумме баллов **от** 33 до 44 считается, что человек чересчур независим в своих суждениях и поступках и фактически не считается с мнениями окружающих людей.

При сумме баллов **от** 15 до 29 делается вывод о том, что человек достаточно независим, но в своей независимости все же с вниманием и уважением относится к мнениям других людей.

При общей сумме баллов **от** 0 до 14 индивид рассматривается как зависимый от окружающих людей, несамостоятельный, неуверенный в себе.

БЛОК МЕТОДИК, СВЯЗАННЫХ С РЕШЕНИЕМ ЧЕЛОВЕКОМ ЖИЗНЕННЫХ ПРОБЛЕМ

Психодиагностика личности при помощи этого блока методик показывает, каким образом человек принимает решения в различных жизненных ситуациях. Частично на этот вопрос уже может быть получен ответ в результате проведения психодиагностики по методикам 15-18. Однако есть аспекты, которые этими методиками не затронуты. Это — внутренние установки человека **(уровень субъективного контроля — УСК),** способы выхода из затруднительных жизненных ситуаций и чувство юмо-

ра. Рассмотрим психодиагностические методики, которые можно использовать для исследования и оценки этих сторон личности.

Методика 19. Уровень субъективного контроля (УСК)

Субъективным контролем называется склонность человека брать на себя и возлагать на других людей ответственность за то, что с ними происходит. В отличие от субъективного может существовать так называемый объективный контроль событий, при котором они происходят по воле обстоятельств, случая, независимо от желания человека.

Данная методика оценивает, в какой степени человек готов брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него. Испытуемому предлагаются следующие 44 утверждения, ответы на которые свидетельствуют о том, каков уровень субъективного контроля у данного человека. С каждым из этих суждений испытуемый, прочтя его, должен выразить свое согласие или несогласие.

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от особенностей и собственных усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не хотят уступать и приспосабливаться друг к другу.
3. Болезнь — дело случая, и если уж суждено кому-то заболеть, то с этим ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесполезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатии других людей.
7. Внешние обстоятельства — родители и благосостояние — влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда руководители полностью контролируют действия подчиненных, а не полагаются на их самостоятельность.

10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных обстоятельств, например от настроения учителя, а не от моих собственных усилий.

11. Когда я строю планы, то в общем верю в то, что смогу их осуществить.

12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.

13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем лекарства и врачи.

14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались наладить совместную семейную жизнь, у них все равно ничего не получится.

15. То хорошее, что я делаю в жизни, обычно бывает по достоинству оценено другими.

16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.

17. Я думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.

18. Я не стараюсь планировать свою жизнь далеко вперед, потому что многое зависит не от меня, а от того, как сложатся обстоятельства.

19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.

20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.

21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.

22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.

23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.

24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.

25. В конце концов за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.

27. Если я очень захочу, то могу расположить к себе почти любого человека.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.

29. То, что со мной случается, — это дело моих собственных рук.

30. Иногда трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.

31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего просто не проявил достаточно усилий.

32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще были виновны другие люди, а не я.

34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы не решатся сами собой.

36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

39. Я всегда предпочитаю принимать решение и действовать самостоятельно, не надеясь на помощь других людей и не полагаясь на судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только себя.

43. Многие мои успехи стали возможными только благодаря помощи других людей

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Ключ к методике

Утвердительные ответы «да» на вопросы: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16,17,19,20,22,25,27,29,31,32,34,36,37,39,42,43,44 оцениваются по одному баллу и свидетельствуют о развитости субъективного контроля. То же самое касается отрицательных ответов «нет» на следующие вопросы: 1,3,5,6,7,8,9,10,14,18,21,23,24, 26,28,30,33,35, 38,40,41. За такие ответы субъективному контролю испытуемого также приписывается по одному баллу.

Максимальное число баллов, которое испытуемый может получить по уровню развития субъективного контроля, равняется 44.

Считается, что испытуемые, получившие **от 33 до 44 баллов,** способны взять на себя ответственность за то, что происходит с ними и с другими зависящими от них людьми.

Люди, получившие **от 12 до 32 баллов,** обладают средним уровнем развитости субъективного контроля и почти столь же часто в жизни берут на себя ответственность, сколько возлагают ее на других людей, тем самым снимая лично с себя ответственность за происходящее.

Те, чей суммарный показатель в баллах по данной методике оказался **11 и ниже,** характеризуются тем, что в большинстве случаев жизни снимают с себя ответственность за происходящее и перекладывают ее на обстоятельства или на других людей, т.е. не обладают должной ответственностью.

Методика 20. Выход из трудных жизненных ситуаций

Люди по-разному выходят из затруднительных жизненных ситуаций, в том числе таких, которые связаны с педагогической работой. Одни мирятся с проблемами, неприятностями, приспосабливаются к ним, предпочитают «плыть по течению». Другие проклинают судьбу, эмоционально разряжаются и в конечном счете также успокаиваются, фактически не решая никаких проблем. Третьи замыкаются в себе и предпочитают «не видеть» проблем. Четвертые поступают как-то по-другому. Следующий опросник позволяет выявить доминирующий у данного человека способ решения жизненных проблем. Ознакомившись с ним, необходимо на каждое суждение выбрать один из возможных вариантов ответов.

1. Рассказываете ли вы другим людям о своих проблемах и неприятностях:
   а) нет, так как считаю, что это не поможет;
   б) да, если для этого есть подходящий собеседник;
   в) не всегда, так как иной раз самому тяжело думать о них, не то что рассказывать другим.
2. Насколько сильно вы переживаете неприятности:
   а) всегда и очень тяжело;
   б) это зависит от обстоятельств;
   в) стараюсь терпеть и не сомневаюсь, что любой непри ятности в конечном счете придет конец.
3. Если вы не употребляете спиртное, то пропустите этот во прос и переходите к следующему. Если вы употребляете спирт ные напитки, то по какой причине:
   а) для того чтобы «утопить» в вине свои проблемы;
   б) для того чтобы как-то отвлечься от них;
   в) просто так, мне нравится время от времени быть наве селе и чувствовать себя свободнее.
4. Что вы делаете, если что-то вас глубоко ранит:
   а) позволяете себе расслабиться и делаете то, что давно себе не позволяли;
   б) идете в гости к друзьям;
   в) сидите дома и жалеете самого себя.
5. Когда близкий человек обижает вас, то вы:
   а) замыкаетесь в себе и ни с кем не общаетесь;
   б) требуете от него объяснений;
   в) рассказываете об этом каждому, кто готов вас выслушать.
6. В минуту счастья вы:
   а) не думаете о перенесенном несчастье;
   б) боитесь, что эта минута слишком быстро пройдет;
   в) не забываете о том, что в жизни есть много неприятного.
7. Что вы думаете о психиатрах:
   а) вы бы не хотели стать их пациентом;
   б) многим людям они могли бы реально помочь;
   в) человек сам, без психиатра, должен помогать себе.
8. Судьба, по вашему мнению:
   а) вас преследует,
   б) несправедлива к вам,
   в) благосклонна к вам.

9. О чем вы думаете после ссоры с супругом или любимым человеком, когда ваш гнев уже проходит:
а) о том приятном, что у вас было в прошлом;
б) мечтаете тайно ему отомстить;
в) думаете о том, сколько вы от него (нее) уже вытерпели.

В таблице 30 дан ключ для перевода ответов испытуемых в баллы.

Таблица 30 **Способ перевода ответов, выбранных испытуемым по данной методике, в баллы**

Выбранный ответ	Порядковый номер суждения								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
а	3	4	5	0	3	1	4	5	1
б	1	0	3	2	0	3	2	2	2
в	2	2	1	4	1	5	3	1	3

На основании общей суммы баллов, набранных испытуемым, судят о типичных для него способах выхода из затруднительных ситуаций.

При сумме баллов от 7 до 15 делают вывод о том, что данный человек легко примиряется с неприятностями, правильно оценивая случившееся и сохраняя душевное равновесие.

При сумме набранных баллов от 16 до 26 приходят к заключению, что не всегда данный человек с достоинством выдерживает удары судьбы. Часто он срывается, проклинает ее, т.е. расстраивается при возникновении проблем и расстраивает других.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 27 до 36, то это дает основание сделать вывод о том, что данный человек не может нормально переживать неприятности и обычно реагирует на них психологически неадекватно.

Тест 21. Чувство юмора

Этот тест, состоящий из 100 юмористических фраз, позволяет выявить доминирующую в подсознании человека установку на повышенную чувствительность в одной из следующих сфер: 1. Агрессия — самозащита.

2. Межполовые отношения.
3. Пагубные привычки (в данном случае — пьянство).
4. Деньги.
5. Мода.
6. Карьера.
7. Семейные неурядицы.
8. Социальные проблемы.
9. Бездарность в искусстве и другом творческом деле.
10. Человеческая глупость.

Наличие установки в одной или нескольких из перечисленных областей проявляется в том, что человек в многозначных юмористических фразах (а таких в методике 40) улавливает именно тот смысл, который соответствует его установке. «*

Испытуемый получает список из 10 перечисленных выше сфер и задание, читая последовательно юмористические фразы, относит их к какой-либо из этих сфер. О наличии установки (или установок) судят по тому, какое количество фраз испытуемый отнес к той или иной сфере: чем больше карточек, отнесенных к данной сфере, тем сильнее установка на нее.

В свою очередь установка может свидетельствовать о нескольких вещах:

1. О наличии у испытуемого недостаточно осознаваемых, но достаточно сильных потребностей в данной сфере.
2. О наличии у него сильных проблем в этой сфере, вызывающих постоянные эмоциональные переживания.
3. О наличии комплексов, связанных с данной сферой.

Методика в состоянии ответить только на вопрос, касающий ся наличия установки, но полностью объяснить ее не может. Для этого требуется специальное исследование, которое может про вести только профессионально подготовленный психолог.

Перед началом исследования испытуемый получает инструкцию следующего содержания:

«Перед вами 100 юмористических фраз и 10 разных сфер жизни, к которым они могут быть отнесены. Прочтите эти фразы и примите решение, к какой сфере относится каждая из них».

Список юмористических фраз

1. Перья у писателя были, но ему не хватало крыльев.
2. Чем дальше хочешь прыгнуть, тем ниже приходится сгибаться.

3. Счастье не в деньгах, а в их количестве.
4. Крик моды понятнее всего на чужом языке.
5. Без женщин жить нельзя на свете — тем более в темноте.
6. Чтобы как следует понять душу человека, лучше всего ее вынуть.
7. Дурак, совершенствуясь, становится круглым.
8. С кем поведешься, с тем и наберешься.
9. Скажи мне, чем ты богат, и я скажу, кем ты служишь.
10. Инициатива скандала принадлежала мужу, а звуковое оформление — жене.
11. «Терпение и труд все перетрут», — напомнил Евгений Сазонов супруге, перетирающей гору посуды.
12. Все в природе-взаимосвязано, поэтому без связей лучше не жить.
13. Не брал за горло никого, кроме бутылки.
14. Морская качка изображена художником с таким сходством, что при одном взгляде на картину тошнило.
15. Стояла тихая Варфоломеевская ночь.
16. И фиговый листок отпадает.
17. Одежда! Мой компас земной, а удача — награда засмелость.
18. Не было ни гроша, и не будет ни шиша.
19. Сила земного притяжения ощущается особенно сильно, когда начинаешь подниматься по служебной лестнице.
20. Странная картина открылась взору уважаемого классика: это была экранизация его романа.
21. Если ты считаешь, что уже сделал карьеру, значит, ты не настоящий карьерист.
22. Мечтал о полете мысли, но так и не дождался летной погоды.
23. Выпился в алкоголики.
24. «Семь раз отмерь — один раз отрежь», — объяснял старый палач молодому.
25. Брала от жизни все, что входило в моду.
26. Деньги — тем меньшее зло, чем их меньше.
27. Мне с вами скучно, мне с вами спать хочется.
28. Ему пришла в голову мысль, но, не застав никого, ушла.
29. Выбирая из двух зол — выбирай оба: потом и этого не будет.
30. Она шипела на мужа как газированная вода.
31. Я пью не больше ста граммов, но, выпив сто граммов, я становлюсь другим человеком, и начинаю сначала.

32. Не бойтесь этой гранаты: она — ручная.
33. Дети — цветы жизни. Не давайте им, однако, распускаться.
34. «Не хлебом единым жив человек!» — кричали возбужденные покупатели в очереди за мясом.
35. Сколько прекрасных мыслей гибнет в лабиринтах извилин!
36. Единственное, что в нем было мужественного, он не мог обнаружить из-за приличий.
37. «Нелегок этот писательский труд», — говорил Евгений Сазонов, ежедневно относя в приемный пункт макулатуры по 20 кг произведений своих коллег.
38. Шагая в ногу с модой, следите за тем, чтобы она не свернула за угол.
39. «Деньги есть деньги!» — В этой фразе есть глубокий смысл, но нет запятой.
40. Призвание хорошо, а звание лучше.
41. Поэт шел в гору, но эта гора не была Парнасом.
42. Стриптиз моды: макси, миди, мини, голый король.
43. Лишь тяжелый кошелек позволяет угнаться за модой.
44. «Душит — значит любит» (Дездемона).
45. В настойчивых поисках братьев по разуму он оказался в вытрезвителе.
46. Нашел место в жизни — найди жене.
47. Писал с принципиальных кассовых позиций.
48. Защита диссертации пройдет успешнее, если банкет по этому поводу провести на 2-3 часа раньше.
49. Бог создал женщин глупыми, чтобы они любили мужчин.
50. Почему чаще всего неограниченные возможности у неограниченных людей?
51. Ссорясь, они швыряли друг в друга стульями, но ни семейной жизни, ни стульям это не вредило: семья была крепкая, мебель — тоже.
52. Если умный человек идет в гору, значит, он материально заинтересован.
53. «У меня ничего не осталось, кроме тебя», — признался он ей... за три дня до зарплаты.
54. Круглые дураки в люди не выходят, их выкатывают.
55. Мясник строил свое материальное благополучие на чужих костях.
56. Голова его чего-нибудь да стоила., вместе с бобровой шапкой.

57. «Пить — здоровью вредить», — сказала Юдифь, отсекая голову ассирийскому военачальнику Олоферну, как только тот уснул, опьяненный вином и ласками Юдифи.
58. И на «пегасах» порой гарцуют всадники без головы.
59. Только в очень хорошем настроении она называла получку мужа деньгами.
60. Те, кому дают на чай, пьют коньяк.
61. «Удивительное — ядом!» — сказал Сальери.
62. Нарушение моды королями становится модой для подданных.
63. Нетрезвый взгляд на вещи помогает обходиться без них.
64. Жена шефа намноголучше, чем шеф жены.
65. Если у тебя умная жена, будешь есть плоды с дерева познания, если глупая — с дерева жизни.
66. Бдительный завмаг подвергал неусыпному прощупыванию все, что у продавщиц пряталось под прилавком.
67. Когда она заговаривата о черно-бурой лисе, муж смотрел на нее волком.
68. Не только сам укладывался в получку, но укладывал и своих приятелей.
69. Женщине по служебной лестнице легче идти в короткой юбке.
70. Когда музы молчат, говорят жены поэтов.
71. Дороже всего нам обходится то, что нельзя достать ни за какие деньги.
72. Хорошо, когда у женщины есть муж, но еще лучше, если он чужой.
73. В повести так много пили, что из нее можно было гнать спирт.
74. Мечтает устроиться на доходное лобное место.
75. При вытрезвителе вновь открыта комната матери и ребенка.
76. В этой столовой можно не только червяка заморить.
77. Женщины пьянили его, особенно когда в их обществе он пил водку.
78. Последний крик моды часто раздавался из-под прилавка.
79. Если все время мыслить, то на что же существовать?
80. Быстро поднимался по служебной лестнице: одна «рука» — тут, другая — там.

81. Мода на форму черепа стоила ей многого.
82. Чем продуктивнее творчество, тем нужнее холодильник.
83. Ломал голову, а сломал шею.
84. «А здесь я работаю для потомства», — гордо намекнул Евгений Сазонов, указывая посетителям на диван.
85. Закон всеобщего тяготения к шаблону.
86. Всем модам Отелло предпочитал декольте.
87. Интеллигенты умирают сидя.
88. Бараны умеют жить: у них и самая паршивая овца в каракуле ходит.
89. Столько еще дантесов прозябает в неизвестности!
90. Забытый писатель искал забвение в вине.
91. Многие женятся по любви, потому что не имеют возможности жениться по расчету.
92. Модельеры призваны одевать женщин. И они же все время стараются их раздеть.
93. Бывает осень и у людей.
94. Даже роль Отелло исполняется правдивее, если есть личная заинтересованность.
95. Любопытство к женщинам не должно быть праздным.
96. Перед злоупотреблением не разбалтывай!
97. Если жена не следит за модой, за ней можно не следить.
98. Не всякая кучка — могучая.
99. Чем приятнее формы, тем безразличнее содержание.
100. Графомания — это потребность души или семейного бюд жета.

Методика 22. Опросник аффилиации

Под аффилиацией понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Индивид, обладающий этой потребностью, не только постоянно стремится к людям и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, но в человеческих отношениях видит один из главных смыслов жизни. Иногда эта потребность становится для человека настолько значимой, что перевешивает остальные. Аффилиация для людей педагогических профессий должна быть одной из главных потребностей и, по крайней мере, не уступать тем потребностям, удовлетворение которых, напротив, как-то разъединяет людей.

Существует несколько методик для оценки аффилиации. Наиболее валидной, надежной, но вместе с тем и самой трудоемкой является проективная методика. Однако эта потребность такова по своей природе, что для ее диагностики с успехом могут быть использованы и методики опросного типа. Одна из таких методик описывается далее.

Испытуемые, проходящие тестирование по данной методике, перед началом исследования получают инструкцию следующего содержания:
«Вам предлагается нескольку десятков суждений, ознакомившись с которыми необходимо выразить степень своего согласия с каждым из этих суждений при помощи следующей шкалы: + 3 — полностью согласен, + 2 — согласен,

+ 1 — скорее согласен, чем не согласен,
О — ни да, ни нет,
- 1 — скорее не согласен, чем согласен,
- 2 — не согласен,
- 3 — полностью не согласен.

Меру своего согласия с тем или иным утверждением можно выразить цифрой с соответствующим знаком, проставленной на листе бумаги рядом с номером данного суждения».

Предлагаемый опросник оценивает две мотивационные тенденции, функционально взаимосвязанные и соотносимые с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми. Соответственно, испытуемым предлагаются для ответов два разных опросника, один из которых предназначен для оценки первой мотивационной тенденции, а другой — второй.

Шкала теста для **оценки силы стремления к людям**

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то обычно больше предпочитаю быть среди людей, чем оставаться одному.
3. Если бы мне пришлось выбирать, то я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, а не дружелюбным и общительным.
4. Я нуждаюсь в близких друзьях меньше, чем большинство людей.
5. Я часто и охотно говорю с людьми о своих переживаниях.

6. От хорошего фильма или книги я получаю большее удовольствие, чем от хорошей компании.
7. Мне нравится иметь как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят больше, чем дружбу.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я всегда стараюсь перекинуться с ним парой слов, а не просто пройти мимо, поздоровавшись.
13. Независимость и свободу от личных привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.
14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.
15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.
16. Я не доверяю слишком открытому проявлению чувств.
17. У меня много близких друзей.
18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем не важно, нравлюсь я им или нет.
19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.
20. Эмоционально открытые люди привлекают меня больше, чем сосредоточенные и серьезные.
21. Я скорее предпочту интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.
22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами и посещать достопримечательности одному.
23. Мне легче решить трудную проблему, когда я обдумываю ее один, чем тогда, когда я ее обсуждаю с друзьями.
24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.
25. Даже в обществе друзей трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.
26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю новый круг знакомых.
27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем общение с людьми.

28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.

29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать окружающим свои чувства, чем пытаться с кем-нибудь поделиться ими.

30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в хорошей компании.

Шкала теста для оценки боязни быть отвергнутым

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.

2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не ухожу первым.

3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.

4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.

5. Обычно я легко схожусь с незнакомыми людьми.

6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.

7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них не согласен.

8. Если я попрошу кого-то пойти со мной, а он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.

9. Я осторожен в высказывании своего мнения, пока хорошо не узнаю человека.

10. Если во время разговора я чего-то не понял, то лучше промолчу, чем прерву говорящего и попрошу повторить сказанное.

11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.

12. Мне трудно говорить людям «нет».

13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не по случаю.

14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.

15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.

16. Я не стесняюсь обращаться к людям за помощью.

17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.

18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.

19. Всякий раз, когда мне предстоит идти в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.

20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.

21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

22. Временами у меня возникает чувство, что я никому не нужен.

23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно высказался в мой адрес.

24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.

25. Меня очень легко задеть, даже если это не заметно со стороны. „

26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда мне необходимо за чем-то обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.

28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, то я чувствую себя неловко.

29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.

30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

31. Оказавшись в незнакомой компании, я скорее включаюсь в беседу, чем остаюсь в стороне.

32. Я стесняюсь просить, чтобы мне вернули книгу или какую-либо другую вещь, занятую на время у меня.

Оценка результатов

По каждой из представленных выше шкал в отдельности определяется сумма баллов, полученных испытуемым. Для этого пользуются ключом и переводными оценочными шкалами, представленными ниже.

Ключ к шкале «стремление к людям»: +1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

Ключ к шкале «боязнь быть отвергнутым»: +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

Для определения суммы баллов по каждой шкале используется следующая процедура. Пунктам опросника, помеченным в ключе знаками «+», приписываются баллы в соответствии со

следующей переводной шкалой, где в числителе представлены оценки, данные испытуемыми соответствующим суждениям, а в знаменателе — те баллы, которые в конечном счете должны получить эти пункты шкалы, и которые суммируются:

−3	−2	−1	0	+1	+2	+3
1	2	3	4	5	6	7

Пунктам опросника, помеченным в ключе знаком «—», точно так же приписываются баллы, но в соответствии с другим соотношением:

−3	−2	−1	0	+1	+2	+3
7	6	5	4	3	2	1

Выводы об уровне развития

Для каждого из испытуемых отдельно устанавливаются уровень развития мотива «стремление к людям» и уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым». При этом пользуются следующей суммарной шкалой:

Сумма баллов от 32 до 80 — низкий уровень развития данного мотива.

Сумма баллов **от** 81 до **176** — средний уровень развития мотива.

Сумма баллов от **177** до 224 — высокий уровень развития мотива

Возможны следующие типичные сочетания двух обсуждаемых мотивов и способы их интерпретации:

1. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Индивид, имеющий такое сочетание обоих мотивов, характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми.

2. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Такой человек активно ищет контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции.

3. Высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям». Индивид, обладающий таким сочетанием обоих мотивов, напротив, активно избегает контактов с людьми, ищет одиночества.

4. Низкий уровень развития обоих мотивов. Такое сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них.

При средних значениях мотивационных тенденций «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым» ничего определенного о возможном поведении человека и его переживаниях, связанных с человеческими отношениями, сказать нельзя.

В заключение отметим, что наиболее благоприятным для педагога сочетанием обоих мотивационных стремлений является такое, при котором «стремление к людям» развито сильно, а «боязнь быть отвергнутым» — слабо или средне.

Методика 23. Опросник для оценки потребности достижения успехов

Данный опросник по валидности и надежности результатов уступает проективной методике, представленной в предыдущей главе книги, но зато является более простым и оперативным измерительным инструментом. Им рекомендуется пользоваться тогда, когда высокая точность и надежность результатов необязательны и требуется только приблизительно, с практической точки зрения оценить силу выраженности у человека стремления к достижению успехов[1].

Опросник предназначен для дифференцированной оценки двух взаимосвязанных, но противоположно направленных мотивационных тенденций: стремление к успеху и боязни неудачи. Как и в предыдущем случае, определенные сочетания этих мотивационных тенденций у человека по их силе создают определенный тип личности и предопределяют разное поведение. По-

[1] Если, однако, у исследователя возникает опасение, что испытуемый лично заинтересован в получении высокой оценки, то вместо данной методики лучше использовать проективную.

следнее мы обсудим после того, как будет полностью описана сама методика.

Перед началом исследования по данному опроснику испытуемый получает инструкцию следующего содержания:
«Перед вами — ряд утверждений, касающихся мыслей, чувств и действий человека в тех ситуациях жизни, где он может добиться успеха или избежать неудачи. Прочтя каждое утверждение опросника, выразите степень своего согласия или несогласия с ним, воспользовавшись следующей шкалой: +3 — полностью согласен +2 — согласен +1 — скорее согласен, чем не согласен О — трудно сказать, и да, и нет -1 — скорее не согласен, чем согласен -2 — не согласен -3 — полностью не согласен Свои оценки необходимо ставить в баллах по данной шкале вместе с соответствующим знаком на отдельном листе рядом с порядковым номером суждения».

Замечание. В методике имеется два варианта опросника, мужской (форма А) и женский (форма Б). Они предлагаются испытуемому в соответствии с его полом.

Форма А

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получить плохую.

2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое задание, то предпочел бы сделать его с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.

3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые наверняка решу.

4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неудачи.

5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все усилия, чтобы с ним справиться, чем перешел бы к тому, что у меня хорошо получается.

6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и средняя зарплата, работе с зарплатой выше средней, в которой я должен сам определять, что и как делать.

7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.

8. Я предпочел бы важное трудное дело, в котором вероятность неудачи равна 50%, достаточно важному делу, в котором вероятность успеха составляет почти 100%.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют повышенного мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. Если я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в простую развлекательную игру, чем в трудную, требующую напряжения и сложных размышлений.

12. Я предпочитаю участвовать в соревнованиях, где я могу оказаться сильнее других, чем в таких, где участники примерно равны по силе.

13. В свободное от работы время я овладеваю какой-нибудь игрой скорее для развития своих умений, чем для отдыха и развлечений.

14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его так, как мне советуют другие.

15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет умеренной и постоянной, чем работу, в которой начальная зарплата будет небольшой, но есть шанс, благодаря своим усилиям, в скором времени сделать ее достаточно высокой.

16. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.

17. Я предпочитаю работать, не щадя себя, до тех.пор, пока полностью не буду удовлетворен полученным результатом, чем стараться закончить дело побыстрее и как-нибудь.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим для ответа глубокого размышления и выражения собственной оригинальной точки зрения.

19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но вместе с тем есть и возможность добить-

ся большого успеха, чем такое, где вероятность неудачи сведена к минимуму, но и успеха не добьешься.

20. После удачного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь полученной высокой оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем о том, как правильно его решить.

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем сам стану искать выход Из сложившегося положения.

24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь на то, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной задачу ставят лишь в самых общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решать аналогичную задачу, чем перешел бы к более трудной.

31. Когда нужно соревноваться, то у меня скорее возникнет интерес и азарт, чем беспокойство и тревога.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Форма Б

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получить плохую.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена в том, что смогу их решить, чем за легкие, которые почти наверняка решу.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неудачи.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все усилия, чтобы с ним справиться, чем перешла бы к тому, что у меня хорошо получается.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, где я сама должна решать, что и как делать.

6. Более сильные переживания у меня вызывает страх неудачи, чем ожидание успеха.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное дело, где вероятность неудачи равна 50%, достаточно важному, но не трудному делу.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые известны немногим и требуют большого мастерства.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь полученной высокой оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в серьезную, требующую размышления.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, соревнованиям С участниками, приблизительно равными по силе.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжить дело.

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем радуют успехи.

16. В новых ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17. Я скорее попытаюсь изготовить новое интересное блюдо, хотя оно может и не получиться, чем стану готовить привычное кушанье, которое у меня обычно выходит хорошо.

18. Я скорее займусь чем-нибудь приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затрачу все свое время на осуществление одного дела, чем постараюсь выполнить быстро за это же время два-три дела.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем сделала бы это кто-то другая.

22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-нибудь за помощью, чем стану сама искать выход из сложившейся ситуации.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникают интерес и азарт, чем беспокойство и тревога.

24. Когда я берусь за трудное дело, то скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я лучше работаю под чьим-либо руководством, чем тогда, когда несу за работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое и такое, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-нибудь задачу, то с большим удовольствием взялась бы еще раз решать аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Оценка результатов

Ключ к мужской форме опросника (А): +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ к женской форме опросника (Б): +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

В соответствии с представленными выше ключами оценки, данные испытуемыми по каждому из суждений опросника, переводятся в баллы следующим образом. Если в ключе данное суждение помечено знаком «+», то оценки (в числителе) переводятся в баллы (в знаменателе) так:

−3	−2	−1	0	+1	+2	+3
1	2	3	4	5	6	7

Если в ключе соответствующее суждение помечено знаком «-», то пользуются следующим соотношением:

−3	−2	−1	0	+1	+2	+3
7	6	5	4	3	2	1

Далее определяется сумма баллов, набранных испытуемым по всему опроснику, и на ее основе определяют, какая мотивация доминирует у испытуемого.

Если эта сумма оказалась в интервале от **165** до **210,** то делают вывод о том, что в мотивации достижения успехов у данного испытуемого доминирует стремление к успеху.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 76 до **164,** то делают вывод о доминировании стремления избегать неудачи.

Наконец, если сумма баллов оказалась в пределах от 30 до 75, то никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя.

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

Под педагогическим изучением межличностных отношений понимается такое их исследование, которое позволяет сделать

выводы о том, насколько успешным может быть обучение и воспитание детей в условиях существования данных отношений между людьми. Конечно, специальных методов именно педагогического исследования человеческих отношений на самом деле не существует, но есть многие виды отношений между участниками педагогического процесса: детьми, родителями, учителями, работниками руководящих и других органов образования, которые можно рассматривать под педагогическим углом зрения. Это мы и попробуем сделать в последнем разделе данной главы.

Методика 24. Отношение к детям (тест родительского отношения)

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение — это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Все они в той или иной степени оцениваются при помощи опросника, составляющего основу данной методики[1].

61 вопрос опросника составляет пять следующих шкал, выражающих собой те или иные аспекты родительского отношения:

1. Принятие — отвержение ребенка. Эта шкала выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

2. Кооперация. Эта шкала выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

3. Симбиоз. Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психо-

[1] Авторами методики являются Я.А. Варга, В.В. Столин. Нами кое-что изменено в данной методике, и эти изменения отчасти касаются терминологии, отчасти процедуры обработки и интерпретации результатов.

логическую дистанцию. Это — своеобразная контактность ребенка и взрослого человека.

4. Контроль. Данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним.

5. Отношение к неудачам ребенка. Эта, последняя шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

В заключение, после описания методики, мы вернемся к анализу и интерпретации ее результатов в терминах данных шкал.

Текст опросника

Отвечая на следующие далее вопросы, испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие с ними с помощью оценок «да» или «нет».

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок.
3. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
4. Нужно подольше держать ребенка в стороне ох реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
5. Я испытываю к ребенку чувство симпатии.
6. Я уважаю своего ребенка.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто мне неприятен.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда недоброе отношение к ребенку приносит ему пользу.
11. По отношению к своему ребенку я испытываю досаду.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что другие дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые заслуживают осуждения.
15. Мой ребенок отстает в психологическом развитии и для своего возраста выглядит недостаточно развитым.

16. Мой ребенок специально ведет себя плохо, чтобы досадить мне.

17. Мой ребенок, как губка, впитывает в себя все самое плохое.

18. При всем старании моего ребенка трудно научить хорошим манерам.

19. Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек.

20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.

21. Я всегда принимаю участие в играх и делах ребенка.

22. К моему ребенку постоянно «липнет» все дурное.

23. Мой ребенок не добьется успехов в жизни.

24. Когда в компании говорят о детях, мне становится стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как другие дети.

25. Я жалею своего ребенка.

26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, то они кажутся мне воспитаннее и разумнее, чем мой ребенок.

27. Я с удовольствием провожу с ребенком свое свободное время.

28. Я часто жалею о том, что мой ребенок взрослеет, и с нежностью вспоминаю то время, когда он был еще совсем маленьким.

29. Я часто ловлю себя на том, что с неприязнью и враждебно отношусь к ребенку.

30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг того, что лично мне не удалось в жизни.

31. Родители должны не только требовать от ребенка, но и сами приспосабливаться к нему, относиться к нему с уважением, как к личности.

32. Я стараюсь выполнять все просьбы и пожелания моего ребенка.

33. При принятии решений в семье следует учитывать мнение ребенка.

34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

35. Я часто признаю, что в своих требованиях и претензиях ребенок по-своему прав.

36. Дети рано узнают о том, что родители могут ошибаться.

37. Я всегда считаюсь с ребенком.

38. Я испытываю дружеские чувства по отношению к ребенку.

39. Основная причина капризов моего ребенка — это эгоизм, лень и упрямство.

40. Если проводить отпуск с ребенком, то невозможно нормально отдохнуть.

41. Самое главное — чтобы у ребенка было спокойное, беззаботное детство.

42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43. Я разделяю увлечения моего ребенка.

44. Мой ребенок кого угодно может вывести из себя.

45. Огорчения моего ребенка мне всегда близки и понятны.

46. Мой ребенок часто меня раздражает.

47. Воспитание ребенка — это сплошная нервотрепка.

48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

49. Я не доверяю своему ребенку.

50. За строгое воспитание дети потом благодарят своих родителей.

51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.

52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

53. Мне близки интересы моего ребенка, я их разделяю.

54. Мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, и если он это делает, то обязательно получается не так, как нужно.

55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.

56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58. Я восхищаюсь своим ребенком.

59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

61. Ребенок должен дружить с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Обработка и оценка **результатов**

Для каждого из видов родительских отношений, выясняемых при помощи данного опросника, ниже указаны номера суждений, связанные с данным видом.

Принятие — отвержение ребенка: 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18,20,23,24,26,27,29,37,38,39,40,42,43,44,45,46,47; 49,51,52, 53, 55, 56, 60.

Кооперация: 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.

Симбиоз: 1, 4, 7, 28, 32, 41, 58.

Контроль: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

Отношение к неудачам ребенка: 9,11,13,17, 22, 54, 61.

За каждый ответ типа «да» испытуемый получает 1 балл, а за каждый ответ типа «нет» — 0 баллов. Высокие баллы свидетельствуют о значительной развитости указанных выше видов родительских отношений, а низкие баллы — о том, что они сравнительно слабо развиты. Если говорить конкретно, то оценка и интерпретация полученных данных производятся следующим образом.

Высокие баллы по шкале «принятие — отвержение» — **от** 24 **до** 33 — говорят о том, что у данного испытуемого имеется выраженное положительное отношение к ребенку. Взрослый в данном случае принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом.

Низкие баллы по этой же шкале — **от** 0 **до** 8 — говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребенка. Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим педагогом.

Высокие баллы по шкале «кооперация» — **7-8 баллов** — являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

Низкие баллы поданной шкале — **1-2 балла** — говорят о том, что взрослый по отношению к ребенку ведет себя противоположным образом и не может претендовать на роль хорошего педагога.

Высокие баллы по шкале «симбиоз» — **6-7 баллов** — достаточны для того, чтобы сделать вывод о том, что данный взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей.

Низкие баллы по этой же шкале — **1-2 балла** — являются признаком того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Высокие баллы по шкале «контроль» — **6-7 баллов** — говорят о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть полезным, как воспитатель, для детей.

Низкие баллы по этой же шкале —**1-2 балла** — напротив, свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствует. Это может быть не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки, от 3 до 5 баллов.

Высокие баллы по шкале «отношение к неудачам ребенка» — **7-8 баллов** — являются признаком того, что взрослый человек считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их. Вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Низкие баллы по этой же шкале — **1-2 балла,** напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем.

Методика 25. Удовлетворенность браком[1]

Данный опросник имеет косвенное отношение к оценке педагогических возможностей человека, и результаты обследования с его помощью позволяют только судить о том, каково общее эмоциональное и морально-психологическое состояние взрослого человека, от которого, в свою очередь, может зависеть отношение данного взрослого к детям. Есть, правда, немало людей, которые не состоят в браке и, тем не менее, являются хорошими учителями и воспитателями.

В опроснике имеются 24 утверждения, и каждому из них соответствуют три возможных варианта ответов на них: а) верно, б) неверно, в) не знаю. В тексте опросника они могут даваться в несколько иных формулировках и в другом порядке. Испытуемый, читая опросник, должен с помощью данных суждений выразить свое согласие или несогласие с соответствующими утверждениями.

Текст опросника

1. Когда люди долго живут вместе друг с другом, как это про исходит в браке, они неизбежно со временем теряют остроту вос приятия друг друга, а их взаимопонимание нарушается:

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

2. Ваши отношения с супругом (супругой) приносят вам:

а) беспокойство и страдание,
б) затрудняюсь ответить,
в) радость и удовлетворение.

3. Родственники и друзья оценивают ваш брак как:

а) удачный, б) нечто среднее, в) неудачный.

4. Если бы вы могли, то многое изменили бы в характере ва шего супруга (супруги):

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

5. Одна из проблем современного брака состоит в том, что со временем все становится в нем менее привлекательным, в том числе сексуальные отношения с супругом (супругой):

а) согласен, б) трудно сказать, в) не согласен.

[1] Авторы опросника — В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко.

6. Когда вы сравниваете вашу семейную жизнь с семейной жизнью ваших друзей и знакомых, то вам кажется, что вы:

а) несчастнее других,

б) трудно сказать,

в) счастливее других.

7. Жизнь без семьи и близкого человека — слишком дорогая цена за полную самостоятельность:

а) верно, б) трудно сказать, в) неверно.

8. Я считаю, что без меня жизнь моего супруга (супруги) была бы неполноценной:

а) согласен, б) не знаю, в) не согласен.

9. Большинство людей обманывается в своих ожиданиях относительно брака:

а) верно, б) трудно сказать, в) неверно. 10. Вы давно уже думаете о разводе, и только ряд обстоятельств мешает вам принять решение:

а) верно, б) трудно сказать, в) неверно. И. Если бы вам вновь пришлось вступить в брак, то вашей женой (мужем) стал бы:

а) другой человек, б) не знаю, в) тот же самый человек.

12. Вы гордитесь тем, что рядом с вами находится такой человек, как ваш супруг (супруга):

а) верно, б) трудно сказать, в) неверно.

13. Недостатки моего супруга (супруги), к сожалению, перевешивают его (ее) достоинства:

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

14. Основные помехи для нашей счастливой жизни кроются в характере моего супруга (супруги):

а) согласен, б) трудно сказать, в) не согласен.

15. Первоначальные чувства, с которыми вы вступали в брак, со временем усилились:

а) согласен, б) не знаю, в) не согласен.

16. Брак уменьшает творческий потенциал человека и его возможности:

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

17. Мой супруг (супруга) обладает такими достоинствами, ко торые компенсируют его недостатки:

а) согласен, б) трудно сказать, в) не согласен.

18. В моем браке с эмоциональной поддержкой друг друга не все, к сожалению, обстоит благополучно:

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

19. Мне кажется, что мой супруг (супруга) часто делает глу пости: говорит невпопад, неуместно шутит и т.п.:

а) согласен, б) трудно сказать, в) не согласен.

20. Моя семейная жизнь мало зависит от моей воли:

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

21. Моя семейная жизнь оказалась не такой, какую я ожидал(а):

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

22. Неправы те, кто считает, что человек в семье не может рас считывать на уважение к себе:

а) согласен, б) трудно сказать, в) не согласен.

23. Как правило, общество моего супруга (супруги) достав ляет мне удовольствие:

а) согласен, б) не знаю, в) не согласен.

24. В моей супружеской жизни нет и не было ни одного свет лого момента:

а) верно, б) не знаю, в) неверно.

Обработка и оценка результатов

Если выбранный испытуемым вариант ответа совпадает с ключевым (эти ответы приводятся ниже), то данный испытуемый получает 2 балла. Если он избрал промежуточный вариант ответа (вариант «б») — 1 балл. За ответ, не совпадающий ни с ключевым, ни с промежуточным, испытуемый получает 0 баллов.

Ключевые ответы: 1в, 2в, 3а, 4в, 5в, 6в, 7а, 8а, 9в, 10в, 11в, 12а, 13в, **14в,** 15а, 16в, 17а, 18в, 19в, 20в, 21в, 22а, 23а, 24в.

По сумме полученных баллов следующим образом оценивается удовлетворенность браком:

0-16 баллов — полная неудовлетворенность; **17-22 балла** — значительная неудовлетворенность;

23-26 баллов — скорее неудовлетворенность, чем удовлетворенность.
27-28 баллов — частичная удовлетворенность, частичная (примерно в равной степени) неудовлетворенность.
29-32 балла — скорее удовлетворенность, чем неудовлетворенность.
33-38 баллов — значительная удовлетворенность.
39-48 баллов — практически полная удовлетворенность.

Методика 26. «Лидер»

Эта и следующая методика предназначены для того, чтобы оценить способность человека быть лидером. Данное качество немаловажно для педагога, поскольку он должен быть лидером, по крайней мере — в детском коллективе.

В данной методике испытуемый отвечает на 50 вопросов, и по его ответам на эти вопросы делается вывод о том, обладает ли он персональными психологическими качествами, необходимыми лидеру. Из двух предложенных вариантов ответа на каждый вопрос необходимо выбрать и отметить только один.

Текст **опросника**

1. Часто ли вы бываете в центре внимания окружающих?
а) да, б) нет.

2. Считаете ли вы, что многие из окружающих вас людей за нимают более высокое положение по службе, чем вы?
а) да, б) нет.

3. Находясь на собрании людей, равных вам по служебному положению, испытываете ли вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо?
а) да, б) нет.

4. Когда вы были ребенком, нравилось ли вам быть лидером среди сверстников?
а) да, б) нет.

5. Испытываете ли вы удовольствие, когда вам удается убе дить кого-то в чем-то?

а) да, б) нет.

6. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком?

а) да, б) нет.

7. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть результат деятельности небольшого числа выдающихся людей»?

а) да, б) нет.

8. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в со ветчике, который мог бы направить вашу профессиональную ак тивность?

а) да, б) нет.

9. Теряли ли вы иногда хладнокровие в разговоре с людьми?

а) да, б) нет.

10. Доставляет ли вам удовольствие видеть, **что** окружающие побаиваются вас?

а) да, б) нет.

11. Стараетесь ли вы занимать за столом (на собрании, в ком пании и т.п.) такое место, которое позволяло бы вам быть в центре внимания и контролировать ситуацию?

а) да, б) нет.

12. Считаете ли вы, что производите на людей внушительное (импозантное) впечатление?

а) да, б) нет.

13. Считаете ли вы себя мечтателем?

а) да, б) нет.

14. Теряетесь ли вы, если люди, **окружающие вас, выражают** несогласие с вами?

а) да, б) нет.

15. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься орга низацией рабочих, спортивных и других команд и коллективов?

а) да, б) нет.

16. Если то, что вы наметили, не дало ожидаемых результа тов, то вы:

а) будете рады, если ответственность за это дело возло жат на кого-нибудь другого;

б) возьмете на себя ответственность и сами доведете дело до конца.

17. Какое из этих двух мнений вам ближе:
    а) настоящий руководитель должен уметь сам делать то дело, которым он руководит, и лично участвовать в нем;
    б) настоящий руководитель должен только уметь руко водить другими и не обязательно делать дело сам.

18. С кем вы предпочитаете работать?
    а) с покорными людьми,
    б) с независимыми и самостоятельными людьми.

19. Стараетесь ли вы избегать острых дискуссий?
    а) да,   б) нет.

20. Когда вы были ребенком, часто ли вы сталкивались с властностью вашего отца?
    а) да,   б) нет.

21. Умеете ли вы в дискуссии на профессиональную тему при влечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен?
    а) да,   б) нет.

22. Представьте себе такую сцену: во время прогулки с друзь ями по лесу вы потеряли дорогу. Приближается вечер, и нужно принимать решение. Как вы поступите?
    а) дадите возможность принять решение наиболее ком петентному из вас;
    б) просто не будете ничего делать, рассчитывая на других.

23. Есть такая пословица: «Лучше быть первым в деревне, чем последним в городе». Справедлива ли она?
    а) да,   б) нет.

24. Считаете ли вы себя человеком, оказывающим влияние на других?
    а) да,   б) нет.

25. Может ли неудача в проявлении инициативы заставить вас больше никогда этого не делать?
    а) да,   б) нет.

26. Кто, с" вашей точки зрения, истинный лидер?
    а) самый компетентный человек;
    б) тот, у кого самый сильный характер.

27. Всегда ли вы стараетесь понять и по достоинству оценить людей?
    а) да,   б) нет.

28. Уважаете ли вы дисциплину?
 а) да, б) нет.

29. Какой из следующих двух руководителей для вас пред почтительнее?
 а) тот, который все решает сам;
 б) тот, который всегда советуется и прислушивается к мне ниям других.

30. Какой из следующих стилей руководства, по вашему мне нию, наилучший для работы учреждения того типа, в котором вы работаете?
 а) коллегиальный, б) авторитарный.

31. Часто ли у вас создается впечатление, что другие злоупот ребляют вами?
 а) да, б) нет.

32. Какой из следующих двух «портретов» больше напоми нает вас?
 а) человек с громким голосом, выразительными жестами, за словом в карман не полезет;
 б) человек со спокойным, тихим голосом, сдержанный, за думчивый.

33. Как вы поведете себя на собрании и совещании, если счи таете ваше мнение единственно правильным, но остальные с ним не согласны?
 а) промолчу, б) буду отстаивать свое мнение.

34. Подчиняете ли вы свои интересы и поведение других лю дей делу, которым занимаетесь?
 а) да, б) нет.

35. Возникает ли у вас чувство тревоги, если на вас возложе на ответственность за какое-либо важное дело?
 а) да, б) нет.

36. Что бы вы предпочли?
 а) работать под руководством хорошего человека;
 б) работать самостоятельно, без руководителя.

37. Как вы относитесь к утверждению: «Для того, чтобы се мейная жизнь была хорошей, необходимо, чтобы решение в се мье принимал один из супругов»?
 а) согласен, б) не согласен.

38. Случалось ли вам покупать что-либо под влиянием мнения других людей, а не исходя из собственной потребности?

а) да, б) нет. 3 9. Считаете ли вы свои организаторские способности хорошими?

а) да, б) нет.

40. Как вы ведете себя, столкнувшись с трудностями?

а) у меня опускаются руки;

б) у меня появляется сильное желание их преодолеть.

41. Делаете ли вы упреки людям, если они этого заслуживают?

а) да, б) нет.

42. Считаете ли вы, что ваша нервная система способна вы держать жизненные нагрузки?

а) да, б) нет.

43. Как вы поступите, если вам предложат произвести реор ганизацию вашего учреждения?

а) введу нужные изменения немедленно;

б) не буду торопиться и сначала все тщательно обдумаю.

44. Сумеете ли вы прервать слишком болтливого собеседни ка, если это необходимо?

а) да, б) нет.

45. Согласны ли вы с утверждением: «Для того, чтобы быть счастливым, надо жить незаметно»?

а) да, б) нет.

46. Считаете ли вы, что каждый человек должен сделать что-либо выдающееся?

а) да, б) нет.

47. Кем вы предпочли бы стать?

а) художником, поэтом, композитором, ученым;

б) выдающимся руководителем, политическим деятелем.

48. Какую музыку вам приятнее слушать?

а) могучую и торжественную,

б) тихую и лирическую.

49. Испытываете ли вы волнение, ожидая встречи с важны ми и известными людьми?

а) да, б) нет.

50. Часто ли вы встречали людей с более сильной волей, чем ваша?

а) да, б) нет.

Оценка результатов и **выводы**

В соответствии со следующим ключом определяется сумма баллов, полученных испытуемым.

Ключ: 1а, 2а, 36,4а, 5а, 66,7а, 86,96,10а, 11а, 12а, 136,146,15а, 166,17а, 186,196,20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 256,26а, 276,28а, 296,306, 31а, 32а, 336,34а, 356,366,37а, 386,39а, 406,41а, 42а, 43а, 44а, 456, 46а, 476,48а, 496, 506.

За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в другом случае — 0 баллов.

Если сумма баллов оказалась **до 25 баллов,** то качества лидера выражены слабо.

Если сумма баллов в пределах от 26 до 35, то качества лидера выражены средне.

Если сумма баллов оказалась равной **от** 36 до 40, то лидерские качества выражены сильно.

Наконец, если сумма баллов **больше, чем 40,** то данный человек, как лидер, склонен к диктату.

Для роли педагога лучше всего подходит человек, у которого лидерские склонности выражены средне или сильно, но без диктата.

Методика 27. «Эффективность лидерства»

Следующий опросник в отличие от предыдущего оценивает не лидерские качества человека, а его возможную практическую деятельность в роли лидера с точки зрения ее потенциальной эффективности. В нем также на вопросы необходимо отвечать однозначно: «да» или «нет».

Текст опросника

1. Стремитесь ли вы к использованию в своей работе новейших достижений?

а) да, б) нет.

2. Стремитесь ли вы к сотрудничеству с другими людьми?

а) да, б) нет.

3. Какой язык в общении с коллегами вы предпочитаете?
а) краткий, ясный, точный;
б) эмоциональный, образный, с намеками и подтекстом.

4. Разъясняете ли вы другим причины и основания прини маемых вами решений?
а) да, б) нет,

5. Доверяют ли вам люди, которые постоянно или временно находятся в вашем подчинении?
а) да, б) нет.

6. Вовлекаете ли вы всех исполнителей совместного дела в обсуждение связанных с ним вопросов, если на вас возложена обязанность ими руководить?
а) да, б) нет.

7. Поощряете ли вы у подчиненных вам людей проявление самостоятельности, независимости в работе и инициативы?
а) да, б) нет.

8. Помните ли вы имена тех людей, с которыми общаетесь?
а) да, б) нет.

9. Предоставляете ли вы свободу действий своим подчинен ным в достижении тех целей, которые ставите перед ними?
а) да, б) нет.

10. Контролируете ли вы ход выполнения задания вашими подчиненными?
а) да, б) нет.

11. Помогаете ли вы своим подчиненным, если они в этом нуждаются?
а) да, б) нет.

12. Выражаете ли вы благодарность подчиненному за хоро шо выполненную работу?
а) да, б) нет.

13. Стремитесь ли вы искать в людях лучшие их качества и ориентироваться на них в совместной работе?
а) да, б) нет.

14. Знаете ли вы о том, как наилучшим образом использовать положительные качества, имеющиеся у ваших подчиненных, в работе?
а) да, б) нет.

15. Знаете ли вы интересы и потребности ваших подчиненных?
а) да, б) нет.

16. Умеете ли вы быть внимательным слушателем?
а) да, б) нет.

17. Благодарите ли вы сотрудников за работу в присутствии других?
а) да, б) нет.

18. Делаете ли вы замечания своим подчиненным? Если да, то в какой обстановке?
а) наедине, б) в присутствии других.

19. Отмечаете ли вы хорошую работу своих подчиненных, до кладывая об итогах вышестоящему руководителю?
а) да, б) нет.

20. Доверяете ли вы своим подчиненным?
а) да, б) нет.

21. Стремитесь ли вы доводить до подчиненных всю основ ную информацию, получаемую от вышестоящих руководителей и организаций?
а) да, б) нет.

22. Раскрываете ли вы значение работы, выполняемой каж дым из ваших подчиненных, для общего дела?
а) да, б) нет.

23. Оставляете ли вы себе и подчиненным время для плани рования работы?
а) да, б) нет.

24. Есть ли у вас план повышения своей квалификации?
а) да, б) нет.

25. Существует ли у ваших подчиненных план повышения их квалификации (или индивидуальные планы подобного рода)?
а) да, б) нет.

26. Регулярно ли вы читаете специальную литературу?
а) да, б) нет.

27. Имеете ли вы библиотеку новейшей литературы по вашей специальности?
а) да, б) нет.

28. Заботитесь ли вы о состоянии своего здоровья, сохране нии и повышении работоспособности?

а) да, б) нет.

29. Любите ли вы выполнять сложную, но интересную работу?

а) да, б) нет.

30. Проводите ли вы лично обучение своих подчиненных с целью улучшения качества и повышения эффективности их ра боты?

а) да, б) нет.

31. Знаете ли вы о том, на какие качества работника необхо димо ориентироваться при его приеме на работу?

а) да, б) нет.

32. С желанием ли вы занимаетесь разбором жалоб и удов летворением персональных просьб, исходящих от подчиненных?

а) да, б) нет.

33. Сохраняете ли вы психологическую дистанцию в обще нии с подчиненными?

а) да, б) нет.

34. Относитесь ли вы к своим подчиненным с вниманием и уважением?

а) да, б) нет.

35. Уверены ли вы в себе? а)

да, б) нет.

36. Хорошо ли вы знаете свои сильные и слабые стороны? а)

да, б) нет.

37. Часто ли вы проявляете творчество в работе? а)

да, б) нет.

38. Регулярно ли вы повышаете свою квалификацию на спе циальных курсах, семинарах и т.п.?

а) да, б) нет.

39. Достаточно ли гибко вы себя ведете при принятии реше ний и в общении с людьми?

а) да, б) нет.

40. Готовы ли вы изменить стиль своего руководства, если по требуется?

а) да, б) нет.

Замечание. Если эта методика используется для самооценки руководителя, то возникает опасность искажения результатов вследствие субъективной установки показать себя в лучшем свете или просто недостаточного осознания человеком своих особенностей. Поэтому данный опросник рекомендуется вместе с руководителем предлагать его подчиненным, а затем обобщать полученные результаты.

За каждый утвердительный ответ на предложенные вопросы («да») испытуемый получает 1 балл, а за каждый отрицательный («нет») — 0 баллов.

Если испытуемый получит **от 30 до 40 баллов,** то стиль его руководства (с учетом высказанного выше замечания) считается высокоэффективным.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 11 до 29, то стиль руководства рассматривается как среднеэффективный.

Если общая сумма баллов оказалась **10 и меньше,** то стиль руководства данного человека рассматривается как малоэффективный и ему не рекомендуется быть руководителем педагогического или детского коллектива.

Контрольные вопросы

1. Специфика социально-психологических проблем, характерных для взрослых людей в отличие от детей.
2. Мотивационные и эмоциональные особенности взрослых людей.
3. Особенности психодиагностики познавательных процессов у взрослых людей.
4. Методы изучения внимания взрослых людей.
5. Оценка динамики процесса запоминания у взрослых людей.
6. Оценка педагогических способностей взрослых людей.
7. Что такое педагогическая психодиагностика?
8. Методы психодиагностики состояний личности взрослого человека и выводы о его готовности к педагогической деятельности.
9. Методы психодиагностики черт характера взрослых людей.

10. Определение способов решения взрослым человеком жизненных проблем с целью установления его готовности к педагогической работе.
11. Педагогически направленная оценка мотивов поведения взрослого человека.
12. Методы педагогического изучения межличностных установок и отношений взрослых людей.
13. Психодиагностика родительских установок.
14. Определение степени удовлетворенности браком.
15. Выяснение склонности и способности быть лидером.
16. Оценка эффективности стиля руководства людьми.

Практические задания

1. Произвести оценку собственных состояний личности: самочувствия, одиночества, смысла существования, свободы воли и выбора, конфликта в половой сфере, враждебности настроя, расхождения между реальным и идеальным Я, ощущения беспомощности и неприкаянности. Сделать из этого выводы о возможности занятий педагогической деятельностью.

2. Произвести психодиагностику следующих черт характера: оптимизма, объективности, силы воли и независимости.

3. Определить способы решения жизненных проблем, включая диагностику уровня субъективного контроля, способов выхода из затруднительных жизненных ситуаций, чувства юмора у двух-трех взрослых людей или студентов.

4. Оценить мотив аффилиации и мотивацию достижения успехов у двух-трех взрослых людей, включенных в педагогическую работу с детьми.

5. Провести психодиагностику родительских установок (отношений), степени удовлетворенности браком у двух-трех родителей благополучных и неблагополучных детей. Сделать педагогические выводы о правильности этих установок и о влиянии удовлетворенности браком на воспитание детей.

6. Выяснить склонность и способность быть эффективным лидером у двух-трех студентов педвуза.

Таблица 31

Индивидуальная карта психологического самоконтроля взрослого человека

Дата проведения обследования	Внимание		Память		Мышление		Личность			
	Корректурная проба		Динамика процесса заучивания		Тест Айзенка	Педагогические ситуации	Состояние личности			
	продуктивность и устойчивость	распределение и переключение	продуктивность	динамичность	общий уровень развития интеллекта	педагогические способности	самочувствие	одиночество	ощущение бессмысленности существования	
0	1		2		3	4	5	6	7	

Таблица 31 (продолжение)

Личность											
Состояние личности							Черты характера				Решение жизненных проблем
свобода выбора (отношение к авторитету)	половой" конфликт	враждебный настрой	расхождение между реальным и идеальным Я	свобода воли	безнадёжность	чувство неприкаянности (бездомности)	оптимизм	объективность	сила воли	независимость	уровень субъективного контроля (УСК)
8	9	10	11	12	13	и	15	16	17	18	19

р 1

Таблица 31 (продолжение)

Личность				Межличностные отношения			
Решение жизненных проблем		Мотивы поведения		отношение к детям	удовлетворённость браком	Способность быть лидером	
выход из трудных жизненных ситуаций	чувство юмора	аффилиация	потребность в достижении успехов			тест «Лидер»	тест «Эффективность лидерства»
20	21	22	23	24	25	26	27

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *АйзенкГ.* Проверьте свои способности. М, 1972.
2. *Березин Ф.Б., Мирошников МЛ., Рожанец Р.В.* Методика многостороннего исследования личности (в клинической медицине и психогигиене). М, 1976. - 176 с.
3. *БурлачукЛ.Ф.* Психодиагностика личности. Киев, 1989. (О диагностике черт личности: 29-35. Личностные опросники: 93-128. Проективная техника: 128-153).
4. *БурлачукЛ.Ф., Морозов СМ.* Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989. — 199 с.
5. *Гилъяшева И.Н., Собчик Л.Н., Федорова Т.Л.* Стандартизированный клинический личностный опросник (адаптированный вариант MMPI). Л., 1982.
6. *Графические* методы в психологической диагностике / Сост. Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. М., 1992. - 256 с.
7. *Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983. — 312 с. [Вопросники как метод исследования личности: 62-81. Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ): 102-115. Проективные методы: 116-144].
8. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. Л., 1984. — 216 с. (Психодиагностические исследования свойств темперамента: 141-167. Психодиагностические исследования индивидуальных особенностей мотивационной сферы и характера: 167-173. Некоторые методические подходы к исследованию свойств личности: 173-186).
9. *Личностный* опросник НЭП: Руководство. Ярославль, 1993.
10. *Мельников В.М., Ямпольский Л. Т.* Введение в эксперименталь ную психологию личности. М., 1985. [Типология личности в шкалах MMPI: 87-95. Психодиагностический тест (описание): 203-318].
11. *Методики* психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук и др. М., 1984. - 191 с.

12. *Методики* психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / Сост. В.В. Гришин, П.В. Мушин. М., 1990. — 64 с. (Исследование типологических и характерологических особенностей личности: 6-38. Исследование психических процессов, внимания и компонентов учебной деятельности: 38-51. Диагностика развития эмоционально-волевой сферы личности: 51-58. Исследование межличностных отношений: 58-64).
13. *МургулецЛ.В.* Методы социально-психологической диагностики личности: учебное пособие. Л., 1990.
(Методики оценки деловых и личных качеств руководителя: 8-17. Методы диагностики личности в системе межличностных отношений: 17-33. Психологическая диагностика направленности личности: 34-66. Биографические методы изучения жизненного пути: 67-69).
14. *Общая* психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столица. М., 1987. - 304 с.
15. *Практикум* по психодиагностике: учебно-методическое пособие... Балашов, 1992.
16. *Практикум* по психодиагностике: дифференциальная психометрика. М., 1984. — 151 с.
17. *Психодиагностические* материалы по изучению личности школьника. Минск, 1989.
(Тест-опросник родительского отношения: 80-86. Тест-опросник уровня субъективного контроля: 94-99).
18. *Психологическая* диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1981.
[Интеллектуальные тесты: 49-79. Диагностирование специальных способностей и профессиональных достижений: 79-95. Опросники в психологической диагностике личности: 95-107. Диагностика структуры личности (к работам Р. Кеттела): 107-119. Психологическое диагностирование межличностных отношений: 167-197].
19. *Психологические* тесты (для деловых людей) /Сост. Н.А. Литвинцева. М., 1994. — 317 с.
20. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. М., 1980.-176 с.
[Тематический апперцептивный тест (ТАТ): 71-101. Методика чернильных пятен Г. Роршаха: 102-151].
21. *Тест* умственных способностей. Ярославль, 1993.

ЧАСТЬ II. ВВЕДЕНИЕ В НАУЧНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ

ГЛАВА 1. ЧТО ТАКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Краткое содержание

Понятие об экспериментальной педагогической психологии. Основные тенденции в развитии современной психологии. Научные и прикладные направления психологических исследований. Различие между экспериментально-научной и экспериментально-прикладной психологией. Основные признаки экспериментального психолого-педагогического исследования. Примеры экспериментальных психолого-педагогических исследований.

Проблемы экспериментальной педагогической психологии. Определение предмета экспериментальной педагогической психологии. Проблема ускорения психологического развития детей. Проблема преодоления кризисов в развитии. Проблема выделения сензитивных периодов в развитии и управления ими. Проблема выбора содержания обучения, соответствующего возможностям ребенка, перспективам его развития. Проблема развивающихся методов и средств обучения. Проблема профессиональной психологической подготовки и повышения психологической квалификации учителя.

Способы и средства научного решения проблем экспериментальной педагогической психологии. Прикладное теоретическое исследование и прикладной психолого-педагогический эксперимент как средства научного решения проблем экспериментальной педагогической психологии. Примеры прикладных теоретических исследований. Основные признаки научного, экспериментального решения психолого-педагогических проблем. Понятие об актуальности, новизне и практической значимости экспериментально решаемой психолого-педагогической проблемы.

ПОНЯТИЕ ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Развитие современной психологической науки характеризуется тем, что накопленные десятилетиями знания находят все большее применение в практике и эта практика постепенно расширяется, охватывая все новые и новые области человеческой деятельности. В отличие от прошедших веков не интересы академической науки, а сама жизнь диктует психологии новые проблемы исследования. Если раньше психология в основном представляла абстрактные знания, добытые в научных лабораториях и излагаемые с кафедр университетов, то в настоящее время быстрыми темпами развиваются прикладные отрасли психологии, где также широкое применение находит эксперимент. Однако такой эксперимент ориентирован не на получение так называемых «чистых» знаний, а на решение жизненных, практических проблем и задач. К подобного рода экспериментам может быть отнесена, например, опытная проверка ценности и полезности психологических рекомендаций, используемых в практической медицине, образовании, экономике, праве и других областях жизни.

Такому состоянию дел соответствует сложившееся разделение развитых отраслей психологии на собственно научные и прикладные. *Научные направления* ориентированы на получение теоретических знаний, необходимых для общего, принципиального решения проблем, связанных с познанием человека, его психологии и поведения. В прикладных отраслях на научной основе ставятся и решаются практические задачи, связанные с совершенствованием деятельности человека, улучшением его поведения и повышением уровня психологического развития, вырабатываются практические рекомендации.

По указанной логике выделяют научно-познавательные и прикладные направления исследований в педагогической психологии, в том числе экспериментально-научную педагогическую психологию и экспериментально-практическую педагогическую психологию наряду с теоретической научной и теоретической прикладной психологией. В научно-познавательных психолого-педагогических исследованиях в основном добываются знания,

которые обогащают соответствующую науку, но не всегда находят практическое применение, а в прикладных психолого-педагогических исследованиях выдвигаются и научно проверяются гипотезы и предположения, практическая реализация которых должна дать существенный учебно-воспитательный эффект. Речь идет прежде всего о практике обучения и воспитания детей, подготовки и повышения квалификации специалистов, в том числе преподавателей, учителей и руководителей системы образования. Основными признаками любого экспериментального психолого-педагогического исследования являются следующие:

1. Наличие **проблемы,** т.е. актуального и жизненно значимого вопроса, который требует решения и на который невозможно найти правильный ответ без проведения специального экспериментального научного исследования.

2. Наличие научной гипотезы — четко, логически непротиворечиво сформулированного предположения о том, как в принципе может быть разрешена проблема.

3. Наличие такого гипотетического **решения данной проблемы,** которое не является очевидным и требует доказательства или проверки.

4. Подготовка и проведение научного **эксперимента,** предназначенного для проверки этой гипотезы.

5. Сравнение экспериментально установленных результатов с данными, имеющимися до проведения исследования, с использованием достоверных и точных методов **математической статистики.**

Приведем несколько примеров прикладных экспериментальных психолого-педагогических исследований.

Пример 1. Эксперимент, цель которого состоит в том, чтобы найти и практически проверить эффективные психолого-педагогические средства ускорения развития ребенка.

Предполагается, что психолог-экспериментатор, наблюдающий за ходом процесса развития детей в сложившихся условиях их обучения и воспитания, сопоставляя это развитие с резервными возможностями ребенка, делает вывод о том, что в сложившейся педагогической практике эти возможности используются далеко не полностью. Проанализировав причины такого со-

стояния дел, исследователь формулирует гипотезу, включающую в себя предположение о характере желательных изменений и их возможном эффекте. Эта гипотеза может, например, содержать в себе утверждение о том, что задуманное (проверяемое в эксперименте) изменение условий обучения и воспитания должно будет привести к ускорению психологического развития детей.

Далее, исходя из сформулированной гипотезы, задумывается и проводится эксперимент, направленный на проверку данной гипотезы. Если она подтверждается, то на ее основе делаются выводы и даются практические рекомендации по совершенствованию обучения и воспитания детей, которые затем внедряются в жизнь.

Пример 2. Эксперимент, предполагающий научную проверку некоторого нового метода обучения.

Допустим, что, изучив реальное состояние дел в применении на практике различных методов обучения, психолог или педагог делает вывод о том, что сложившиеся методы обучения недостаточно и не полностью учитывают возможности усвоения детьми полезной учебной информации, что эти методы могут и должны быть существенно улучшены или заменены на более совершенные.

Далее в форме научной гипотезы высказывается предположение о том, каким должен быть более совершенный метод обучения, и для проверки правильности данной гипотезы организуется и проводится эксперимент. Суть эксперимента может состоять в том, чтобы доказать данную гипотезу, т.е. продемонстрировать, что предложенный новый или измененный старый метод обучения действительно дает в научении лучшие результаты, чем до сих пор применяемые методы. Подтверждение этой гипотезы в научном прикладном эксперименте явится основанием для дальнейшего внедрения в педагогическую практику нового метода обучения.

ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Итак, экспериментальную педагогическую психологию мы будем рассматривать как область прикладных научных иссле-

дований, конечная цель которых состоит в том, чтобы ставить и на научной основе решать практические задачи развития образования. Таких задач немало, и их можно представить в виде типичных, повторяющихся из поколения в поколение проблем, которые соответствуют не полностью использованным резервам в совершенствовании обучения и воспитания детей, подготовки родителей, специалистов системы образования и повышения квалификации учителей. Назовем основные из этих проблем, требующие научного экспериментального решения.

Проблема 1. Ускорение психологического развития детей и взрослых людей.

Суть этой проблемы заключается в том, что в современной жизни используются далеко не все резервы психологического развития, имеющиеся у людей разного возраста. Более того — и это важная составляющая обсуждаемой проблемы — данные резервы до сих пор еще полностью даже не выявлены, как следует не изучены. Да и в отношении того, что уже доподлинно известно, не вполне ясно, как этим эффективно распорядиться.

Мы, например, недостаточно хорошо знаем возможности усвоения детьми сложной современной информации и пределы их интеллектуального развития (если таковые на самом деле существуют). То же самое можно было бы сказать и о взрослых людях. Хотя нам известно, что практически у каждого нормального, физически здорового ребенка есть так называемая *зона потенциального развития* (факт, доказанный Л.С. Выготским; ему же принадлежит и термин), но до настоящего времени еще не вполне ясно представляем себе, как эту зону практически определить, создать, если это возможно, реализовать или расширить.

Проблема 2. Определение и преодоление кризисов возрастного развития.

Из психологии возрастного развития известно, что эти кризисы имеют место и существенно препятствуют ускоренному психологическому развитию человека. У каждого ребенка и каждого взрослого человека они наступают периодически и проявляются с большей или меньшей остротой. Но как точно определить или предугадать момент наступления кризиса? Как его преодолеть, если он уже наступил? На эти вопросы существуют от-

веты, но они носят в основном гипотетический характер и мало способствуют практическому разрешению возрастных кризисов. Например, мы давно и хорошо знаем, что в подростковом возрасте практически у всех детей в той или иной степени наступает кризис. Но мы не умеем его предвидеть и успешно бороться с ним.

Проблема 3. Диагностика и управление сензитивными периодами в развитии.

Общепризнанной является в детской психологии идея о наличии в жизни ребенка сензитивных периодов психологического развития. Она сложилась на основе систематических наблюдений за тем, как развиваются дети в ранние периоды их жизни. Однако данная идея является теоретической и не дает вполне удовлетворительного ответа на ряд весьма существенных вопросов, связанных с практическим управлением и использованием сензитивных периодов развития. Сколько таких периодов имеется в жизни ребенка? Когда и при каких обстоятельствах они наступают? Являются ли временные границы наступления сензитивных периодов развития жесткими или они пластичны, с достаточно большими индивидуальными вариациями? Можно ли как-то регулировать начало и конец наступления сензитивного периода? По каким признакам можно судить о том, что он наступил или завершился? Ни один из данных вопросов не имеет пока не только практического, но и удовлетворительного теоретического решения.

Проблема 4. Выбор содержания обучения, соответствующего реальным возможностям ребенка и перспективам его психологического развития.

До сих пор не вполне ясно, соответствует ли предметное, эмпирически сложившееся содержание обучения детей их реальным возможностям и полностью ли оно обеспечивает реализацию потенциала психологического развития. Можно ли сделать так, чтобы дети в школе могли усваивать гораздо более сложный по содержанию, значительный по объему материал по каждому из учебных предметов? С одной стороны, ответ на этот вопрос кажется простым — нет, учитывая трудности в освоении школьниками современных учебных программ. Но свидетельствует ли это о том, что в усложнении учебных предметов мы достигли пре-

дела, исчерпав интеллектуальные возможности детей? Также, очевидно, нет. В разрешении этого противоречия и заключается суть поставленной проблемы.

Проблема 5. Превращение методов и средств обучения в развивающиеся в психологическом смысле, т.е. повышающие уровень познавательного, личностного и межличностного развития человека.

В настоящее время — век научно-технической революции — известно и используется немало разнообразных методов и средств обучения. Что дает каждый из них для психологического развития ребенка? Соответствуют ли все эти методы и средства возможностям ребенка? Нельзя ли их усовершенствовать таким образом, чтобы они действительно вели к ускоренному развитию? Ответы на каждый из этих вопросов не являются очевидными и достаточно простыми.

Проблема 6. Профессионально-психологическая подготовка и повышение квалификации преподавателей и воспитателей.

Каким должен быть современный специалист в области образования, в частности учитель в плане его психологической подготовки? Должен ли он только знать психологию, учитывать ее в своей профессиональной педагогической деятельности, или же должен быть в какой-то степени и практическим психологом? Следует ли готовить учителя к экспериментальной психолого-педагогической работе, или вполне можно ограничиться сообщением ему знаний и умений, касающихся преподавания предмета? Каждый ли учитель в состоянии стать хорошим практическим психологом? Какими специальными качествами он должен обладать для этого? Какими должны быть содержание и формы психолого-педагогической подготовки различных работников сферы образования? Все это также составляет немалую проблему.

Проблематика экспериментальной педагогической психологии не исчерпывается перечисленными вопросами. Здесь были названы только некоторые из них, касающиеся образования детей и взрослых.

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА НАУЧНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Наиболее убедительными средствами решения проблем педагогической психологии выступают экспериментальные иссле-

дования. *Прикладной научно-практический эксперимент,* являющийся видом таких исследований, позволяет получать достоверные знания, касающиеся состоятельности прикладных теоретических гипотез и эффективности содержащихся в них практических рекомендаций. Кроме эксперимента, в педагогической психологии имеются и *прикладные теоретические исследования.* Их отличие от экспериментальных состоит в том, что авторы данных исследований сами не собирают эмпирические данные и не ставят эксперимент. Они или опираются на уже известные факты, или изучают литературу, или обобщают жизненный опыт и на основе мысленного соотнесения того, что есть в действительности, с тем, чем располагает наука, формулируют в гипотетической форме выводы и соответствующие практические рекомендации. Педагогическая практика является в данном случае критерием истинности сделанных выводов и предложенных рекомендаций, одновременно выступая и как естественный эксперимент по установлению их достоверности. Иногда новаторские теоретические идеи внедряются в жизнь, минуя предварительную основательную экспериментальную проверку. Это возможно, если убеждение в правильности выводов и рекомендаций, вытекающих из теории, достаточно велико, риск от их включения в жизнь минимален, а на экспериментальную проверку требуется много затрат и времени. Приведем примеры подобного рода исследований.

Пример 1. Допустим, что школьный учитель или преподаватель в вузе, соотнеся действующую программу своего предмета с состоянием науки и с реальной жизнью, обнаруживает, что она не полностью соответствует имеющимся научным знаниям, не включает в себя то, что необходимо практике. Тогда он изменяет учебную программу и, минуя стадию экспериментальной проверки, непосредственно внедряет новую программу в жизнь. В результате, не проводя достаточно сложного, требующего большого времени эксперимента, он может на практике, по знаниям и умениям учащихся убедиться в том, что новая программа работает лучше, чем старая, т.е. дает учащимся более современные, глубокие и разнообразные знания. Подобные изменения в учебной программе обычно не требуют специальной экспериментальной проверки.

Пример 2. Предположим, что школьный психолог, анализируя реальное состояние обучения детей в начальных классах, обнаруживает, что дети проявляют мало интереса к таким предметам, как родной язык и математика, быстро устают на этих уроках, слабо успевают. При этом педагоги и врачи ссылаются на физическую ослабленность детей, состояние их здоровья, видя в этом причины быстрой утомляемости. Психолог же ищет другое, психологическое объяснение данному явлению. Это может быть, например, предположение о том, что учитель не смог заинтересовать детей, им скучно на уроках, а скука, как известно, — одна из наиболее важных причин усталости. Тогда психолог решает исправить сложившееся положение дел. Вместе с учителем он составляет новую, более интересную программу предмета и предлагает новые, более привлекательные для детей формы организации и проведения занятий. Исходя из этого, минуя экспериментальную проверку, он дает прямые практические рекомендации по улучшению положения дел. Подобный переход от теории непосредственно к практике вполне оправдан потому, что внедряемое в жизнь уже неоднократно проверено.

Строго говоря, описанная работа в конечном счете сама является способом проверки выводов и рекомендаций. Однако акцент в ней ставится не на экспериментальном доказательстве верности теоретических выводов, а на прямом внедрении теории в практику, перестройке последней на основе первой. Именно по этой причине такие исследования мы называем теоретико-прикладными.

Заметим, что приемы организации и проведения научных исследований, применяемые в них методы сбора фактов и логика доказательства истинности выдвигаемых положений имеют исторический характер. Было время, когда основным и единственным способом демонстрации истины считались умственное рассуждение, логика убеждения. Они и сейчас сохраняют свое значение, но в XX в. главным приемом доказательства во всех естественных науках становится эксперимент. Более того, с конца прошлого века обоснованность претензий той или иной области знаний на научность определяется степенью представленности в ней эксперимента, подобного физическому, уровнем контроля

независимых и зависимых переменных, применением современных методов математической статистики для доказательства значимости используемых фактов.

На статус современной экспериментальной науки претендует и психология, причем в ней эксперимент стал внедряться со второй половины XIX в. Долгое время, вплоть до 30-х годов XX в., это был в основном научный эксперимент. Прикладные экспериментальные исследования стали появляться с обособлением прикладных отраслей психологической науки. Сейчас эксперимент используется практически во всех сферах психологии, так как почти все они рано или поздно находят практическое применение.

В современной реальной жизни чаще случается так, что теоретически очевидных решений возникающих проблем не существует или предлагаемые решения не кажутся убедительными. Подобные ситуации требуют организации и проведения экспериментальных исследований, и их немало в сфере образования. Экспериментальная проверка предлагаемых решений обязательна, например, тогда, когда имеется не один, а несколько *альтернативных вариантов решения* одной и той же проблемы.

Допустим, вводится новый метод обучения. Формулируется гипотеза о том, что он. должен дать лучшие результаты, чем старые методы. Эта гипотеза экспериментально проверяется в исследовании, где похожие друг на друга группы учащихся в течение одинакового времени обучаются по одним и тем же программам,. но при помощи разных методов. Если в конечном счете окажется, что результаты обучения по новому методу лучше, чем по старым, то делается вывод о том, что гипотеза о превосходстве нового метода обучения экспериментально подтвердилась.

Правильно организованный, тщательно проведенный психолого-педагогический эксперимент позволяет наилучшим образом ответить на многие вопросы. Он начинается с точного определения проблем исследования. Проблемы, выбираемые для эксперимента, должны в свою очередь отвечать следующим критериям: *актуальности, новизне и практической значимости.*

Актуальность научной проблемы — важный аргумент в пользу ее выбора для исследования. Актуальность означает необхо-

димость решения проблемы в данный момент времени, ее своевременность, соответствие потребностям дня. Новизна — характеристика проблемы, которая скорее относится не к ней самой, а к предлагаемому решению. Новизна устанавливается в результате широкого и глубокого изучения имеющихся попыток решения проблемы. Практическая значимость определяется тем, насколько найденное решение проблемы позволяет изменить реальное состояние дел в лучшую сторону.

Контрольные вопросы

1. Что такое экспериментальная педагогическая психология?
2. Чем эксперимент отличается от других видов научных исследований?
3. Каковы основные проблемы экспериментальной педагогической психологии?
4. Что такое прикладное психолого-педагогическое исследование?
5. Каковы основные критерии, которым должны соответствовать проблемы, выбираемые для экспериментального психолого-педагогического исследования?

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1.*Забродин ЮМ.* Психологический эксперимент: специфика, проблемы, перспективы развития // История становления и развития экспериментальной психологии в России. М., 1990. —С. 22-28.
2. *Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
3. *ФрессП., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология: Вып. I и П. М., 1966.
(Истоки экспериментальной психологии: 17-26. Возникновение экспериментальной психологии: 26-67. Развитие экспериментальной психологии с 1940 по 1960 г.: 85-89. Характер экспериментального метода: 99-102.)

ГЛАВА 2. ВИДЫ НАУЧНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Краткое содержание

Типология научных психолого-педагогических исследований. Психолого-педагогический эксперимент как сложное исследование, включающее в себя несколько частных видов исследований. Виды психолого-педагогических исследований. Особенности обзорно-аналитического, обзорно-критического, теоретического, эмпирического описательного, эмпирического объяснительного и методического исследований. Требования, предъявляемые к данным типам исследований.

Психолого-педагогический эксперимент. Определение психолого-педагогического эксперимента как вида научно-прикладного исследования. Основные правила организации и проведения психолого-педагогического эксперимента. Цели эксперимента. Задачи эксперимента. Гипотезы эксперимента и предъявляемые к ним требования. Структура гипотез сложного экспериментального исследования. Примеры гипотез, проверяемых в психолого-педагогическом эксперименте. Логические правила определения понятий, входящих в формулировки экспериментально проверяемых гипотез. Рабочие гипотезы психолого-педагогического эксперимента.

Логика доказательства в психолого-педагогическом эксперименте. Основные элементы научного доказательства: аргументы, факты и демонстрации выводов. Правила доказательства. Интерпретация получаемых экспериментальных данных в терминах причинно-следственных отношений. Логические схемы организации и проведен ия научных экспериментов. Понятие об экспериментальной и контрольной группах, их задачи. Планы и программы проведения экспериментов.

ТИПОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Настоящий научный эксперимент требует тщательной и длительной подготовки, в ходе которой осуществляются:

1. Выделение темы и предварительное определение проблемы исследования.

2. Подбор и анализ литературы.

3. Уточнение проблемы, гипотез и задач исследования.

4. Подбор, разработка и апробация психодиагностических и исследовательских методик.

5. Выбор схемы организации и проведения эксперимента.

6. Подготовка и проведение эксперимента.

7. Обработка и анализ полученных в эксперименте результатов.

8. Формулировка на основе полученных данных выводов и практических рекомендаций.

Практически почти каждый из названных этапов подготовки, организации и проведения эксперимента, за исключением только некоторых, может выступать и как вполне самостоятельное, независимое исследование. В этой связи выделяют кроме эксперимента по меньшей мере еще шесть видов психолого-педагогических исследований:

1. Обзорно-аналитическое.
2. Обзорно-критическое.
3. Теоретическое.
4. Эмпирическое описательное.
5. Эмпирическое объяснительное.
6. Методическое.

Обзорно-аналитическое исследование предполагает подбор и изучение литературы по теме с последующим систематическим изложением и анализом проработанного материала, рассчитанного на то, чтобы в полном объеме представить и критически оценить исследования, посвященные избранной теме. Основная задача состоит в том, чтобы по имеющимся литературным данным определить общее состояние дел, выделить вопросы, на которые ответы уже найдены, а также вопросы, на которые еще предстоит найти ответы.

Информационный материал, накопленный в результате изучения литературы, представляется в виде научного реферата, где кроме обзора проведенных исследований и краткого изложения их результатов содержится обстоятельный анализ имеющихся данных.

Если подобного рода исследование выполняется не как самостоятельное, а как часть более сложного исследования, например как начальный этап планируемого эксперимента, то письменный текст, полученный в его результате, может стать отдельной главой в описании экспериментальной работы.

Из всех выделенных выше видов психолого-педагогических исследований обзорно-аналитическое является наименее трудоемким. К нему предъявляются обычно следующие основные требования:

а) соотнесенность содержания анализируемой литературы с избранной темой;

б) полнота списка изученной литературы;

в) глубина проработки первичных литературных источников в содержании реферата;

г) систематичность изложения имеющихся литературных данных;

д) логичность и грамотность текста реферата, аккуратность его оформления и правильность с точки зрения имеющихся на данный день библиографических требований.

В заключение реферата рекомендуется делать выводы, касающиеся состояния дел по изучаемой проблеме: кратко и точно сформулировать, что уже сделано по избранной проблеме, что предстоит сделать для того, чтобы полностью ответить на все вопросы, связанные с данной проблемой.

В качестве приложения обычно дается список проработанной литературы.

Обзорно-аналитическое исследование может носить критический характер и называться *обзорно-критическим.* В этом случае, кроме обязательной обзорно-аналитической части, в нем должны быть представлены подробная и аргументированная критика того, что уже сделано по проблеме, и соответствующие выводы. Критический анализ может содержать и собственные размышления автора реферата по поводу того, что описывается в нем, в том числе идеи, касающиеся возможного решения поставленной проблемы. Такими размышлениями время от времени может перемежаться текст реферата или они могут быть выделены в отдельный его раздел, являющийся переходным между аналитической, критической и конструктивно-теоретической частями работы.

Теоретическим называется исследование, в котором кроме обзора и критического анализа литературы имеются собственные теоретические предложения автора, направленные на решение

поставленной проблемы. Это авторский вклад в теорию решаемой проблемы, новое ее видение, оригинальная точка зрения.

К исследованию теоретического типа, кроме уже описанных, предъявляются следующие требования: точность определения используемых понятий и логичность, непротиворечивость рассуждений.

В основу *эмпирического,* или опытного, исследования положены не литературные данные, не понятия, а реальные достоверные факты. Такое исследование обычно проводится с использованием определенных методов сбора и анализа фактов, поэтому, как правило, содержит в себе методическую часть.

Следует подчеркнуть, что эмпирическое исследование не предполагает создания искусственной, экспериментальной ситуации для выявления и сбора необходимых фактов. В исследовании подобного типа ученый или практик просто наблюдает, фиксирует, описывает, анализирует и делает выводы из того, что происходит в жизни без их личного вмешательства. В этом отличие эмпирического исследования от экспериментального. Если, например, ученый ставит перед собой задачу исследовать процесс умственного развития детей и далее просто констатирует то, как этот процесс происходит в естественных условиях, то такое исследование будет эмпирическим. Если же ученый изменяет учебный процесс таким образом, чтобы он приобрел умственно развивающий характер, то такое исследование становится психолого-педагогическим экспериментом.

Эмпирическое исследование может быть *описательным* и *объяснительным.* В исследовании первого типа опытным путем добываются и описываются некоторые новые факты, касающиеся малоизученных объектов или явлений. Объяснительное эмпирическое исследование включает в себя не только сбор и анализ, но и объяснение полученных фактов. Такое объяснение содержит в себе выяснение причин и причинно-следственных зависимостей между фактами, при котором неизвестное объясняется через известное.

В особую группу выделяются так называемые *методические исследования.* Их основная цель заключается в том, чтобы разработать, обосновать и проверить на практике по критериям ва-

лидности, надежности, точности и однозначности некоторую новую психодиагностическую методику или создать методику, формирующую некоторое психологическое качество. Если создаваемая методика тестового типа, то для нее обязательно устанавливаются тестовые нормы, а также точно описываются и выверяются процедура, правила проведения, способы анализа и интерпретации получаемых данных. Если же создаваемая методика формирующего типа, то, во-первых, должно быть представлено ее развернутое теоретическое обоснование, во-вторых, дано подробное описание того, что и как с помощью этой методики формируется, в-третьих, указано, где, как и когда на практике эту методику можно применять.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Эксперимент — наиболее сложный вид исследования, наиболее трудоемкий, но вместе с тем наиболее точный и полезный в познавательном плане. Известные психологи-экспериментаторы П. Фресс и Ж. Пиаже писали: «Экспериментальный метод — это форма подхода разума, имеющая свою логику и свои технические требования. Он не терпит спешки, но взамен медлительности и даже некоторой громоздкости дарует радость уверенности, частичной, может быть, но зато окончательной»[1].

Без эксперимента в науке и в практике, несмотря на его сложность и трудоемкость, обойтись невозможно, так как только в тщательно продуманном, правильно организованном и проведенном эксперименте можно получить наиболее доказательные результаты, особенно касающиеся причинно-следственных зависимостей. Однако на пути подготовки и в процессе проведения настоящего эксперимента возникает немало проблем и трудностей, которые приходится преодолевать. Но мы начнем разговор не с них, а с более точного и общего определения экспериментального метода в педагогической психологии.

Эксперимент — это особый вид исследования, направленного на проверку научных и прикладных гипотез — предположе-

[1] *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. 1. М., 1966. С. 155.

ний вероятностного характера, требующих строгой логики доказательства, опирающегося на достоверные факты, установленные в эмпирических исследованиях. Без гипотез нет эксперимента, как нет его без убедительного теоретического и статистического доказательства, отвечающего современным требованиям.

В эксперименте всегда создается некоторая искусственная, или экспериментальная, ситуация, выделяются причины изучаемых явлений, строго контролируются и оцениваются следствия действия этих причин, выясняются статистические связи между исследуемым и другими явлениями.

Обязательным для полноценного психолого-педагогического эксперимента является соблюдение следующих основных правил:

1. Четкая формулировка проблемы, целей и задач исследования, проверяемых в нем гипотез.

2. Установление критериев и признаков, по которым можно судить о том, насколько успешно прошел эксперимент, подтвердились или не подтвердились предложенные в нем гипотезы.

3. Точное определение объекта и предмета исследования.

4. Выбор и разработка валидных и надежных методов психодиагностики состояний исследуемого объекта и предмета исследования до и после проведения эксперимента.

5. Использование непротиворечивой и убедительной логики доказательства того, что эксперимент прошел успешно.

6. Определение подходящей формы представления результатов проведенного эксперимента.

7. Характеристика области научного и практического применения результатов эксперимента, формулировка практических выводов и рекомендаций, вытекающих из проведенного эксперимента.

Рассмотрим кратко каждый из этих пунктов.

Под *проблемой* эксперимента понимается некоторый глобальный, еще не решенный в науке или в практике вопрос.

Целями эксперимента называются те промежуточные и конечные, научные и практические результаты, которые должны быть достигнуты в итоге его проведения. Разница между проблемой и целью эксперимента состоит в том, что формулировка проблемы обычно является общей, а формулировки целей — до-

статочно конкретными. В проблеме лишь указывается на некоторый трудноразрешимый вопрос, в то время как формулировки целей содержат в себе результаты, которые должны быть получены в процессе решения данной проблемы.

Конечными результатами психолого-педагогического эксперимента могут быть, например, изменения, которые происходят в интеллекте (познавательных процессах), личности и межличностных отношениях ребенка, ускорение психологического и поведенческого развития детей, повышение качества обучения и воспитания, расширение и углубление знаний, формирование полезных для жизни умений и навыков и др. Целью психолого-педагогического эксперимента может стать все, что хотя бы в какой-то степени способствует улучшению и повышению качества образовательного процесса. В эксперименте может быть несколько целей, одни из которых являются промежуточными, а другие — конечными.

Конечная цель эксперимента, как правило, достигается не сразу, а через ряд промежуточных этапов. К примеру, если конечная цель заключается в том, чтобы ускорить процесс развития учащихся, то в качестве промежуточных целей могли бы выступить следующие:

- оценка наличного уровня психологического развития учащихся;
- установление желательного конечного уровня развития учащихся;
- определение средств, с помощью которых можно было бы ускорить развитие учащихся;
- разработка методики практической, экспериментальной работы с детьми с целью ускорения их развития;
- выбор психодиагностических методов, посредством которых можно установить, действительно ли ускорение процесса психологического развития имело место.

Задачи в отличие от целей представляют собой содержание всех последовательных этапов организации и проведения исследования. Допустим, что психолог-экспериментатор ставит перед собой конечную цель добиться ускорения процесса умственного развития детей в начальных классах школы. Имея в виду необ-

ходимость проведения большой предварительной обзорно-аналитической, теоретической и методической работы, которую следовало бы осуществить прежде, чем приступить к разработке и реализации программы эксперимента, попытаемся определить возможные задачи подобного исследования:

1. Конкретизация проблемы.
2. Изучение связанной с ней литературы и практики.
3. Уточнение формулировок гипотез исследования.
4. Выбор методов психодиагностики процесса и результатов развития.
5. Разработка методики формирующего эксперимента, ускоряющей процесс психологического развития.
6. Разработка плана и программы проведения эксперимента.
7. Проведение эксперимента.
8. Обработка и анализ результатов эксперимента.
9. Формулировка выводов и практических рекомендаций, вытекающих из проведенного эксперимента.

Для того чтобы эксперимент прошел успешно, все его цели и задачи необходимо формулировать как можно более определенно и четко. Если это не будет сделано, то трудно будет установить, действительно ли конечная цель эксперимента полностью достигнута и получены именно те результаты, на которые рассчитывали вначале. Кстати, уже на этапе формулировки промежуточных целей и задач эксперимента можно установить, может ли он дать требуемые результаты. Это произойдет лишь в том случае, если сами формулировки целей и задач эксперимента не вызывают к себе вопросов и каждое из содержащихся в них понятий *верифицируемо* и *операционализируемо.*

Гипотеза — это утверждение предположительного характера, научное суждение, для выдвижения и экспериментальной проверки которого требуются веские основания научного и практического характера.

Не все суждения вероятностного или предположительного типа являются научными гипотезами и могут быть экспериментально проверены (доказаны). Ими, например, не могут выступать утверждения, справедливость которых очевидна без доказательства, или суждения, которые на данном этапе развития на-

уки ни доказать, ни опровергнуть практически невозможно. Научная гипотеза всегда выходит за пределы простой регистрации фактов, служит их объяснению и предсказанию.

Гипотеза утверждает какую-то новую мысль и считается нетривиальной, если противоположное ей по смыслу суждение столь же правдоподобно до экспериментальной проверки, как и сама гипотеза. Это один из приемов проверки обоснованности выдвижения в качестве гипотезы того или иного суждения предположительного характера.

Гипотеза будет научно состоятельной, если отвечает следующим требованиям:

1. Формулировка гипотезы должна быть максимально точной и сравнительно простой. В ней не должно содержаться неопределенных, неоднозначно трактуемых терминов и понятий.

2. Гипотеза должна быть принципиально проверяемой, т.е. доказуемой экспериментальным путем.

3. Гипотеза должна объяснять весь круг явлений, на которые распространяются содержащиеся в ней утверждения.

В большинстве экспериментов имеется не одна, а несколько разных, логически соподчиненных гипотез, образующих иерархически построенную структуру (рис. 71).

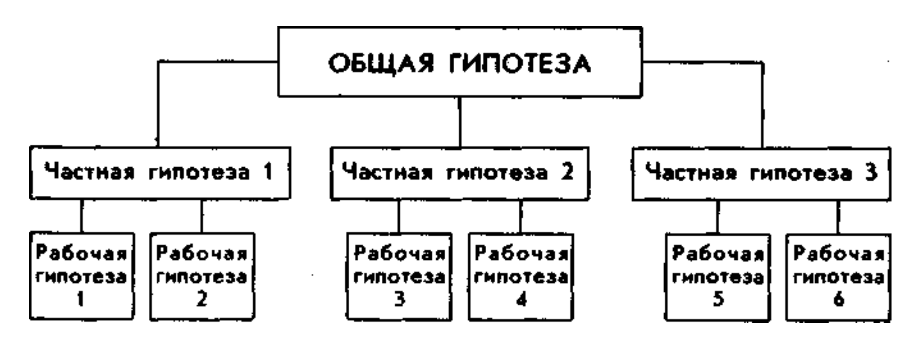


Рис. 71. Структура и иерархия гипотез сложного экспериментального психолого-педагогического исследования

Верхнюю ступень в иерархии обычно занимает общая гипотеза. Она непосредственно вытекает из формулировки проблемы и содержит в себе некоторое утверждение, достоверность

которого предстоит доказать в проводимом эксперименте. За общей гипотезой следуют частные, детализирующие, конкретизирующие и раскрывающие ее содержание. Из частных гипотез, в свою очередь, вытекают рабочие гипотезы, представляющие собой суждения, непосредственно проверяемые в эксперименте.

Например, проводится исследование по проверке методики ускорения умственного развития детей. Попробуем сформулировать и представить в виде некоторой иерархизированнои структуры соответствующие ему гипотезы.

Для общей цели — «ускорение процесса умственного развития детей» — может быть предложена следующая общая гипотеза: «В результате проведенного эксперимента процесс умственного развития детей будет ускорен».

Частной цели — «проверка психолого-педагогических средств ускорения процесса развития» — может соответствовать частная гипотеза: «К ускорению процесса развития детей приведут примененные в эксперименте средства психолого-педагогического воздействия на детей».

Для частной цели — «формулировка выводов и практических рекомендаций» — может быть предложена частная гипотеза: «Внедрение в педагогическую практику выводов и рекомендаций, вытекающих из проведенного эксперимента, должно привести к ускорению умственного развития детей».

Теперь попробуем представить себе возможные рабочие гипотезы этого эксперимента:

Рабочая гипотеза 1: «Применение данного типа задач на занятиях данным учебным предметом должно будет ускорить психологическое развитие у учащихся соответствующих научных понятий».

Рабочая гипотеза 2: «Применение приемов проблемного обучения, в частности таких, как..., должно будет способствовать развитию умения учащихся выяснять причинно-следственные связи и отношения».

Рабочая гипотеза 3: «Введение данного типа задач в содержание учебных занятий на уроках... должно будет ускорить формирование соответствующих научных понятий у учащихся».

Рабочая гипотеза 4: «Применение проверенных в эксперименте приемов проблемного обучения будет способствовать раз-

витию у учащихся словесно-логического мышления, направленного на выяснение причинно-следственных отношений».

Таким образом, в данном примере будет одна общая, две частные и четыре рабочие гипотезы.

При формулировке рабочих гипотез особенно важно соблюдать логические требования, предъявляемые к определению научных понятий. Прежде всего следует обратить внимание на то, чтобы объем и содержание понятий соответствовали аргументам и фактам, критериям и признакам, которые исследователь намеревается использовать для доказательства состоятельности предложенных им гипотез. Язык, на котором формулируются гипотезы, должен быть конкретен и ясен, не содержать в себе двусмысленностей. Если исследователь все же вынужден будет пользоваться многозначными терминами, в том числе понятиями, взятыми из повседневного, обыденного языка, или новыми, еще достаточно не определившимися в науке, то он обязан их уточнить, перевести на общепринятый язык науки и определить в соответствии с требованиями логики определения понятий.

В этой связи следует напомнить о том, что понятие — это совокупность суждений о наиболее общих и специфических признаках предмета или явления, определяемого при помощи данного понятия. Ядром научного понятия является указание на конкретные, наиболее общие в совокупности специфические признаки данного класса объектов. Определение понятия отнюдь не сводится только к дефиниции, т.е. к словесному и краткому указанию лишь существенных признаков соответствующего класса. Определение понятия представляет собой логическую операцию, посредством которой выясняют объем и конкретное содержание данного понятия.

Изучив сотни и тысячи правильных определений, специалисты-логики установили такие способы определения научных понятий, которые позволяют раскрыть их существенные признаки, не прибегая к подробному перечислению других — второстепенных признаков. Основным из таких приемов является определение понятия через ближайший род и видовое отличие. Это означает, что для каждого подлежащего определению понятия прежде всего необходимо такое, которое включает в себя со-

держание данного понятия как свою часть. В каждый род входит несколько видов, и для того, чтобы выяснить содержание вида, соответствующего определенному понятию, необходимо найти тот специфический, существенный признак, который и отличает данный вид от остальных входящих в выделенный род. Если, например, мы хотим точно определить понятие «мотив поведения», то вначале необходимо найти родовое для него понятие. Им будет понятие «личность». Далее необходимо указать на видовое отличие понятия «мотив поведения» от других составляющих личности, таких, например, как «чувства», «свойства темперамента», «черты личности». От них мотив поведения отличается, в частности, тем, что представляет собой внутреннее побуждение к определенным действиям. Ни черты характера, как таковые, ни свойства темперамента такой непосредственной побудительной силой не обладают. Что касается чувств, то им эта сила отчасти свойственна, но и чувства далеко не всегда побуждают человека к определенным действиям и тем самым отличаются от подлинных мотивов поведения. Теперь мы можем дать следующее определение понятию «мотив поведения»: «Это устойчивая особенность личности человека, побуждающая, направляющая и поддерживающая целенаправленную активность, связанную с достижением определенной цели».

В психолого-педагогических экспериментах в качестве рабочих нередко применяются так называемые *операциональные определения понятий.* Они заключаются в выделении тех или иных объектов или измерительных процедур, применяя которые по заданным правилам, любой человек может удостовериться в том, что признаки, включаемые в объем и содержание данного понятия, действительно существуют и не являются вымышленными.

Пример операционализации понятия «интеллект»: «Интеллект — это общие умственные способности человека, характеризующие его мышление. Интеллект можно оценить по количеству и качеству теоретических и практических задач, решенных человеком за единицу времени». (Далее для полной операционализации понятия достаточно перечислить соответствующие задачи и установить критерии их решения.)

Имеется шесть основных логических требований к определению понятий:

1. Всякое понятие должно быть определено (если оно не выступает как операциональное) через ближайший род и видовое отличие.

2. Определение понятия должно быть соразмерным, т.е. объемы определяющего и определяемого понятий должны быть одинаковыми.

3. Видовым отличием, включаемым в определение понятия, является признак или группа признаков, свойственных только данному понятию и отсутствующих в других понятиях, относящихся к тому же самому роду.

4. Определение понятия не должно содержать в себе так называемого логического круга, т.е. определяемое понятие не может определяться посредством такого другого понятия, которое само становится ясным лишь через определяемое понятие.

5. Определение понятия не может быть только отрицательным, т.е. включать в себя перечисление лишь тех признаков, которых нет в определяемом понятии. (Такое определение не указывает на то, что на самом деле входит в содержание определяемого понятия.)

6. Определение понятия не должно содержать в себе логическое противоречие, т.е. утверждать вещи, несовместимые и взаимно исключающие друг друга.

Нечеткость в определениях понятий, используемых в гипотезах и в логике доказательства в эксперименте, весьма затрудняет, а иногда делает вообще невозможным выяснение истины. Расплывчатость и нечеткость определений — одна из основных ошибок в понятиях, используемых в экспериментальных психолого-педагогических исследованиях, и это обстоятельство существенно снижает их научную и практическую ценность. Именно по этой причине многие диссертационные и другие исследования, проведенные учеными-педагогами и психологами, не находят выход в практику.

Другими типичными ошибками в определениях понятий являются следующие:

1. Неполное деление объема понятия.

2. Перекрестное деление.

3. Скачок в делении.

Неполное деление объема понятия — это такое явление, когда при перечислении видовых признаков понятия некоторые из них пропускаются. Слишком обширное деление объема понятия заключается в том, что в объем делимого понятия вводятся некоторые частные признаки, которые сами по себе несущественны или в самом понятии не содержатся. В таком случае общая сумма объемов видовых признаков обычно превышает объем делимого, или определяемого, понятия.

Ошибка перекрестного деления состоит в том, что в процессе деления объема понятия берется несколько разных, не согласующихся друг с другом оснований для деления объема понятия.

Скачок в делении — это ошибка, вызванная нарушением правила непрерывности деления, когда некоторые существенные признаки понятия пропускаются.

Особенно важны формулировки рабочих гипотез, так как именно эти гипотезы непосредственно проверяются в эмпирической части эксперимента. Убедительное доказательство этих гипотез в свою очередь дает основание для утверждения правильности частных и общей гипотезы. Для того чтобы указанная последовательность в логике доказательства гипотез разного уровня была соблюдена, необходимо избегать типичных ошибок в определениях самих рабочих гипотез.

Первая из них состоит в том, что рабочая гипотеза по объему и содержанию входящих в нее понятий может быть утверждением слишком общего типа и из-за этого практически недоказуемой в одном эксперименте. Например, ни в каком частном эксперименте невозможно ни полностью доказать, ни окончательно опровергнуть следующую рабочую гипотезу: «Школа положительно (отрицательно) влияет на ребенка». Во-первых, школы могут быть разными; во-вторых, их влияние может быть различным; в-третьих, разными могут быть и дети, на которых проводится исследование. Как в реальной жизни, так и в экспериментальном исследовании можно будет легко обнаружить немало как частных подтверждений, так и опровержений предложенной гипотезы.

Вторая ошибка состоит в том, что в формулировке гипотезы могут оказаться понятия, неоднозначно трактуемые в самой на-

уке. Например, экспериментально трудно будет доказать следующее утверждение: «Данная программа обучения является развивающей», так как понятие «развивающая» в научной литературе не имеет единого, общепринятого определения. Если один экспериментатор, предпочитающий одно из определений, докажет, что предложенная им учебная программа является развивающей, то другой тут же сможет его опровергнуть, использовав такое определение понятия «развивающая», которое не соответствует первому. Неточность научного языка ведет к нескончаемым и бесперспективным спорам в науке и порождает трудноустранимые недостатки в экспериментальных доказательствах. Для того чтобы избежать подобного рода ошибок, перед началом исследования необходимо давать рабочие определения всем многозначным понятиям, используемым в формулировках рабочих гипотез. Тогда легко можно будет ограничить область притязаний исследования и возражать оппонентам.

Третья встречающаяся в гипотезах ошибка состоит в том, что в них могут быть включены понятия, вообще не определенные в науке. К примеру, утверждение типа «Воздействуя на экстрасенсорику ученика, можно добиться существенных изменений в его поведении» не может считаться гипотезой научного исследования по той простой причине, что науке до сих пор не известно, что такое «экстрасенсорика», и коль скоро это так, то остается широкое поле для произвола в толковании результатов исследования.

ЛОГИКА ДОКАЗАТЕЛЬСТВА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Доказательство экспериментальной гипотезы состоит из трех основных компонентов: фактов, аргументов и демонстрации справедливости предложенной гипотезы, вытекающей из этих аргументов и фактов.

Факты и аргументы, как правило, представляют собой идеи, истинность которых уже проверена или доказана. В силу этого они могут без специального доказательства их справедливости приводиться в обоснование истинности или ложности гипоте-

зы. *Демонстрация* — это совокупность логических рассуждений, в процессе которых из аргументов и фактов выводится справедливость гипотезы.

Для того чтобы доказательство было убедительным, в нем также необходимо следовать определенным правилам. Одно из них гласит: гипотеза, аргументы и факты должны быть суждениями, ясно и точно определенными. В противном случае оно может быть опровергнуто или подвергнуто сомнению.

Доказываемое положение — в нашем случае гипотеза — на всем протяжении доказательства должно оставаться тождественным, т.е. одним и тем же. Нарушение этого правила обычно ведет к тому, что, несмотря на затраченные усилия, гипотеза остается недоказанной.

Факты и аргументы, приводимые в процессе доказательства - гипотезы, не должны противоречить друг другу, так как это также сводит доказательство на нет. Необходимо строго следить за тем, чтобы соблюдалось следующее правило: аргументы и факты, приводимые в подтверждение гипотезы, сами должны быть истинными и не подлежать сомнению.

Часто встречающаяся ошибка в доказательстве заключается в том, что экспериментально установленная последовательность событий или фактов, их статистически достоверная связь (корреляция) ошибочно принимаются за свидетельство существования причинно-следственной зависимости между этими событиями или фактами. Например, из того, что за некоторым событием А всегда и неизменно следует другое событие Б (скажем, за весной — лето; за положением часовой стрелки на цифре 1 — ее переход на цифру 2), нередко делают вывод о том, что предшествующее событие является причиной наступления последующего (что в приведенных выше примерах, очевидно, неверно). Причинной считается такая зависимость, при которой появление события А не только неизбежно ведет за собой появление события Б, но и само событие Б может явиться лишь тогда, когда до него уже имело место событие А. В двух приведенных выше примерах это не так. Вполне можно представить себе такой случай, что часы остановятся после того, как стрелка окажется на цифре 1, и тогда она не попадет на цифру 2; может случиться экологическая ката-

строфа, которая сделает климат постоянным, например, превратит его в вечную зиму или в вечное лето, и в этом случае закономерная смена времен года не наступит. В том и в другом примерах подлинные причины последовательного появления событий находятся вне тех событий, которые мы рассматриваем; они-то и придают закономерный характер временной последовательности этих событий.

Ошибки могут иметь место не только в доказательстве, но и в интерпретации связей как причинно-следственных, и для того, чтобы избежать подобных ошибок, рекомендуется организовывать и проводить психолого-педагогический эксперимент в соответствии с одной из заранее продуманных логических схем доказательства, гарантирующих установление именно причинно-следственных зависимостей между изучаемыми переменными.

Основная логическая схема, позволяющая добиться такого результата, довольно простая. Она включает в себя проведение исследования не на одной, а на двух и более группах испытуемых, одна из которых является экспериментальной, а друше — контрольными. При этом экспериментальная группа предназначается для установления достоверных статистических зависимостей между изучаемыми переменными, а контрольные группы — для того, чтобы, сравнивая получаемые в них результаты с теми, которые установлены на экспериментальной группе, отклонять альтернативные причинно-следственному объяснения выявленной статистической зависимости. В простейшем случае реализации этой схемы берутся одна экспериментальная и одна контрольная группы. В экспериментальной группе выделяется и целенаправленно изменяется переменная, которая рассматривается как вероятная причина объясняемого явления, а в контрольной группе ничего этого не происходит. По завершении эксперимента оцениваются и сравниваются между собой изменения, которые в экспериментальной и контрольной группах произошли в другой переменной — зависимой, и если окажется, что в экспериментальной группе эти изменения больше, чем в контрольной, то делается вывод о том, что подлинной их причиной являются именно те вариации независимой переменной, которые имели место в экспериментальной группе.

Существует несколько вариантов практической реализации этой общей схемы. Рассмотрим их.

1. Метод единственного различия. Схематически он представляется следующим образом:

А,	Б,	В,	Г	——→	Д,	Е
А,	Б,	В,	Г+	——→	Д,	Е+

В данном случае фиксируется единственное различие между экспериментальной и контрольной группами по признаку Г, которое по завершении эксперимента приводит к появлению единственного различия по признаку Е. На этом основании делается вывод о том, что изменение Г и есть причина замеченных изменений в Е.

2. **Метод сопутствующих изменений** (обобщенный вариант метода единственного различия).

А,	Б,	В,	Г	——→	Д,	Е
А,	Б,	В,	Г+	——→	Д,	Е+
А,	Б,	В,	Г++	——→	Д,	Е++
А,	Б,	В,	Г+++	——→	Д,	Е+++

Если, варьируя величину признака Г, мы неизменно получаем изменения только одного признака Е, то Г можно рассматривать в качестве наиболее вероятной причины Е.

3. **Метод единственного сходства.**

А,	Б,	В,	Г	——→	Д,	Е
И,	К,	Л,	Г	——→	М,	Е
Н,	О,	З,	Г	——→	П,	Е
С,	Т,	У,	Г	——→	Ф,	Е

если при разноооразных вариациях признаков неизменным остается единственное сходство (в данном случае: Г—»Е), то составляющие его переменные рассматриваются как причина (Г) и следствие (Е).

Для того, чтобы получаемые в экспериментальной и контрольной группах результаты были сопоставимыми, необходимо, чтобы эти группы по существенным признакам были эквивалентными, т.е. такими, в которых уравнено влияние всех других релевантных переменных, кроме предполагаемой причины.

Помимо общих логических схем, следование которым в организации и проведении эксперимента помогает выявлению причинно-следственных связей, этой же цели могут служить планы экспериментов. Таких основных планов имеется два:

1. Эксперимент, организованный по плану типа «только после».

В подобного рода исследовании экспериментальные и контрольные группы оцениваются только по окончании эксперимента и не оцениваются в его начале. Если в итоге обнаруживается существенная разница между экспериментальной и контрольной группами, не имевшая место вначале, то можно сделать вывод о том, что отмеченные после эксперимента различия между этими группами были вызваны именно теми экспериментальными действиями, которые предпринимались в отношении экспериментальной группы. Однако в этом случае в качестве альтернативной остается и требует специального опровержения гипотеза о том, что изначально экспериментальная и контрольные группы не были одинаковыми, что и вызвало зафиксированные между ними различия по окончании эксперимента.

2. **Эксперимент, организованный по плану типа «до и после».**

В данном случае предполагаемые причины и следствия оцениваются и до, и после эксперимента и делается это как **в** экспериментальной, так и в контрольной группах. Тем самым заранее отбрасывается альтернативная гипотеза о том, что обнаруженные по окончании эксперимента различия между экспериментальной и контрольной группами были вызваны теми различиями между ними, которые имелись еще до начала проведения эксперимента.

Контрольные **вопросы**

1. Виды психолого-педагогических исследований и их особенности.
2. Отличие экспериментального психолого-педагогического исследования от всех остальных исследований.
3. Взаимосвязь и преемственность разных видов психолого-педагогических исследований.
4. Что такое цели, задачи и гипотезы эксперимента?
5. Логические требования, предъявляемые к гипотезам экспериментального психолого-педагогического исследования.

6. Ошибки в доказательствах, направленных на выяснение причинно-следственных связей между переменными, изучаемыми в эксперименте.
7. Способы избежать ошибок в доказательстве существования причинно-следственной зависимости между переменными.
8. Логика организации и проведения экспериментов, направленных на доказательство причинно-следственных связей.
9. Экспериментальная и контрольная группы, их назначение в психолого-педагогическом эксперименте.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. I и II. М., 1966.
[Формулировка гипотез: 116-120. Эксперимент: 120-148. Наблюдение (как метод экспериментального исследования): 106-115. Обработка и обобщение результатов (эксперимента): 148-193].
2. *Роговин М.С.* Психологическое исследование. Ярославль, 1979.
3. *Роговин М.С, Залевский Г.В.* Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск, 1988.
4. *СочивкоД.В., Якунин В.А.* Математические модели в психолого-педагогических исследованиях: Учебное пособие. Л., 1988.
(Постановка проблемы. Предмет, объект и задачи исследования: 40-42. Проведение пилотажного исследования: 42-48. Общие сведения о планировании эксперимента: 56-62.)

Глава 3. СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ И СПОСОБЫ НАГЛЯДНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Краткое содержание

Методы первичной статистической обработки результатов эксперимента. Общее представление о методах статистического анализа экспериментальных данных, назначение этих методов. Деление статистических методов на

первичные и вторичные. Основные показатели, получаемые в результате первичной обработки экспериментальных данных. Вычисление средней арифметической. Определение дисперсии. Установление примерного распределения данных. Определение моды. Характеристика нормального распределения. Вычисление интервалов.

Методы вторичной статистической обработки результатов эксперимента. Способы вторичной статистической обработки результатов исследования. Регрессионное исчисление. Сравнение средних величин разных выборок. Сравнение частотных распределений данных. Сравнение дисперсий двух выборок. Установление корреляционных зависимостей и их интерпретация. Понятие о факторном анализе как методе статистической обработки.

Способы табличного и графического представления результатов эксперимента. Виды таблиц и их построение. Графическое представление экспериментальных данных. Гистограммы и их применение на практике.

МЕТОДЫ ПЕРВИЧНОЙ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Методами статистической обработки результатов эксперимента называются математические приемы, формулы, способы количественных расчетов, с помощью которых показатели, получаемые в ходе эксперимента, можно обобщать, приводить в систему, выявляя скрытые в них закономерности. Речь идет о таких закономерностях статистического характера, которые существуют между изучаемыми в эксперименте *переменными величинами.*

Некоторые из методов математико-статистического анализа позволяют вычислять так называемые *элементарные математические статистики,* характеризующие *выборочное распределение данных,* например *выборочное среднее, выборочная дисперсия, мода, медиана* и ряд других. Иные методы математической статистики, например *дисперсионный анализ,регрессионный анализ,* позволяют судить о *динамике изменения отдельных статистик выборки.* С помощью третьей группы методов, скажем, *корреляционного анализа, факторного анализа, методов сравнения выборочных данных,* можно достоверно судить о *статистических связях,* существующих между переменными величинами, которые исследуют в данном эксперименте.

Все методы математико-статистического анализа условно делятся на первичные и вторичные[1]. *Первичными* называют методы, с помощью которых можно получить показатели, непосредственно отражающие результаты производимых в эксперименте измерений. Соответственно под первичными статистическими показателями имеются в виду те, которые применяются в самих психодиагностических методиках и являются итогом начальной статистической обработки результатов психодиагностики. *Вторичными* называются методы статистической обработки, с помощью которых на базе первичных данных выявляют скрытые в них статистические закономерности.

К первичным методам статистической обработки относят, например, определение выборочной средней величины, выборочной дисперсии, выборочной моды и выборочной медианы. В число вторичных методов обычно включают корреляционный анализ, регрессионный анализ, методы сравнения первичных статистик у двух или нескольких выборок.

Рассмотрим методы вычисления элементарных математических статистик, начав с выборочного среднего.

Выборочное среднее значение как статистический показатель представляет собой среднюю оценку изучаемого в эксперименте психологического качества. Эта оценка характеризует степень его развития в целом у той группы испытуемых, которая была подвергнута психодиагностическому обследованию. Сравнивая непосредственно средние значения двух или нескольких выборок, мы можем судить об относительной степени развития у людей, составляющих эти выборки, оцениваемого качества.

Выборочное среднее определяется при помощи следующей формулы:

$$\bar{x} = \frac{1}{n}\sum_{k=1}^{n} x_k,$$

[1] Приводимые здесь определения и высказывания не всегда являются достаточно строгими с точки зрения теории вероятностей и математической статистики как сложившихся областей современной математики. Это сделано для лучшего понимания данного текста студентами, не подготовленными в области математики:

где x — выборочная средняя величина или среднее арифметическое значение по выборке; n — количество испытуемых в выборке или частных психодиагностических показателей, на основе которых вычисляется средняя величина; $x_к$ — частные значения показателей у отдельных испытуемых. Всего таких показателей *n,* поэтому индекс *k* данной переменной принимает значения от 1 до *n;* Е — принятый в математике знак суммирования величин тех переменных, которые находятся справа от этого знака. Выражение Х $^{x}к$ соответственно означает сумму всех x с индексом *k* от

1 до п.

Пример. Допустим, что в результате применения психодиагностической методики для оценки некоторого психологического свойства у десяти испытуемых мы получили следующие частные показатели степени развитости данного свойства у отдельных испытуемых: $x_i = 5$, $x_2 = 4$, $x_3 = 5$, $x_4 = 6$, $x_5 = 7$, *6 = 3, $x_7 = 6$, $x_{\&} = 2$, $x_{\partial} = 8$, $x_m = 4$. Следовательно, $n = 10$, а индекс *k* меняет свои значения от 1 до 10 в приведенной выше формуле. Для данной выборки среднее значение[1], вычисленное по этой формуле, будет равно:

$$\bar{x} = \frac{1}{10}\sum_{k=1}^{10} x_k = \frac{50}{10} = 5,0.$$

В психодиагностике и в экспериментальных психолого-педагогических исследованиях среднее, как правило, не вычисляется с точностью, превышающей один знак после запятой, т.е. с большей, чем десятые доли единицы. В психодиагностических обследованиях большая точность расчетов не требуется и не имеет смысла, если принять во внимание приблизительность тех оценок, которые в них получаются, и достаточность таких оценок для производства сравнительно точных расчетов.

Дисперсия как статистическая величина характеризует, насколько частные значения отклоняются от средней величины в данной выборке. Чем больше дисперсия, тем больше отклонения

[1] В дальнейшем, как это и принято в математической статистике, с целью сокращения текста мы будем опускать слова «выборочное» и «арифметическое» и просто говорить о «среднем» или «среднем значении».

или разброс данных. Прежде чем представлять формулу для расчетов дисперсии, рассмотрим пример. Воспользуемся теми первичными данными, которые были приведены ранее и на основе которых вычислялась в предыдущем примере средняя величина. Мы видим, что все они разные и отличаются не только друг от друга, но и от средней величины. Меру их общего отличия от средней величины и характеризует дисперсия. Ее определяют для того, чтобы можно было отличать друг от друга величины, имеющие одинаковую среднюю, но разный разброс. Представим себе другую, отличную от предыдущей выборку первичных значений, например такую: 5, 4, 5, 6, 5, 6, 5, 4, 5, 5. Легко убедиться в том, что ее средняя величина также равна 5,0. Но в данной выборке ее отдельные частные значения отличаются от средней гораздо меньше, чем в первой выборке. Выразим степень этого отличия при помощи дисперсии, которая определяется по следующей формуле:

$$\bar{S}^2 = \frac{1}{n}\sum_{k=1}^{n}(x_k - \bar{x})^2,$$

где S — выборочная дисперсия, или просто дисперсия;

$\sum_{k=1}^{n}(x_k - \bar{x})^2$ — выражение, означающее, что для всех $x_к$ от первого до последнего в данной выборке необходимо вычислить разности между частными и средними значениями, возвести эти разности в квадрат и просуммировать;

n — количество испытуемых в выборке или первичных значений, по которым вычисляется дисперсия.

Определим дисперсии для двух приведенных выше выборок частных значений, обозначив эти дисперсии соответственно индексами 1 и 2:'

$$\bar{S}_1^2 = \frac{1}{10}\sum_{k=1}^{10}(x_k - \bar{x})^2 = \frac{30}{10} = 3{,}0;$$

$$\bar{S}_2^2 = \frac{1}{10}\sum_{k=1}^{10}(x_k - \bar{x})^2 = \frac{4}{10} = 0{,}4.$$

Мы видим, что дисперсия по второй выборке (0,4) значительно меньше дисперсии по первой выборке (3,0). Если бы не было дисперсии, то мы не в состоянии были бы различить данные выборки.

Иногда вместо дисперсии для выявления разброса частных данных относительно средней используют производную от дисперсии величину, называемую *выборочное отклонение.* Оно равно квадратному корню, извлекаемому из дисперсии, и обозначается тем же

самым знаком, что и дисперсия, только без квадрата— *S*:

$$\bar{S} = \sqrt{\bar{S}^2} = \sqrt{\frac{\sum_{k=1}^{n} (x_k - \bar{x})^2}{n}}.$$

Медианой называется значение изучаемого признака, которое делит выборку, упорядоченную по величине данного признака, пополам. Справа и слева от медианы в упорядоченном ряду остается по одинаковому количеству признаков. Например, для выборки 2, 3, 4, 4, 5, 6, 8, 7, 9 медианой будет значение 5, так как слева и справа от него остается по четыре показателя. Если ряд включает в себя четное число признаков, то медианой будет среднее, взятое как полусумма величин двух центральных значений ряда. Для следующего ряда 0, 1,1, 2, 3, 4, 5, 5, 6, 7 медиана будет равна 3,5.

Знание медианы полезно для того, чтобы установить, является ли распределение частных значений изученного признака симметричным и приближающимся к так называемому нормальному распределению. Средняя и медиана для нормального распределения обычно совпадают или очень мало отличаются друг от друга. Если выборочное распределение признаков нормально, то к нему можно применять методы вторичных статистических расчетов, основанные на нормальном распределении данных. В противном случае этого делать нельзя, так как в расчеты могут вкрасться серьезные ошибки.

Если в книге по математической статистике, где Описывается тот или иной метод статистической обработки, имеются указания на то, что его можно применять только к нормальному или близкому к нему распределению признаков, то необходимо не-

укоснительно следовать этому правилу и полученное эмпирическое распределение признаков проверять на нормальность. Если такого указания нет, то статистика применима к любому распределению признаков. Приблизительно судить о том, является или не является полученное распределение близким к нормальному, можно, построив график распределения данных, похожий на те, которые представлены на рис. 72. Если график оказывается более или менее симметричным, значит, к анализу данных можно применять статистики, предназначенные для нормального распределения. Во всяком случае, допустимая ошибка в расчетах в данном случае будет относительно небольшой.

Приблизительные картины симметричного и несимметричного распределений признаков показаны на рис. 72, где точками m_i и m_2 на горизонтальной оси графика обозначены те величины признаков, которые соответствуют медианам, а *x*\ и *X2* — те, которые соответствуют средним значениям.

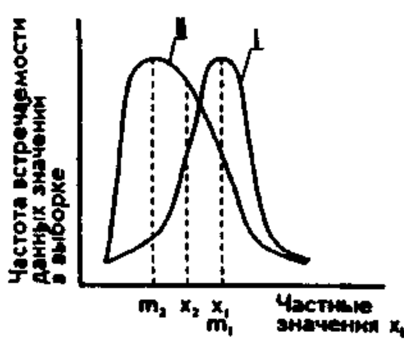


Рис. 72. Графики симметричного и несимметричного распределения признаков: I — симметричное распределение (все относящиеся к нему элементарные статистики обозначены с помощью индекса 1); II — несимметричное распределение (его первичные статистики отмечены на графике индексом 2).

Мода еще одна элементарная математическая статистика и характеристика распределения опытных данных. *Модой называют количественное значение исследуемого признака, наиболее часто встречающееся в выборке.* На графиках, представленных на рис. 72, моде соответствуют самые верхние точки кривых, вернее, те значения этих точек, которые располагаются на горизонтальной оси. Для симметричных распределений признаков,' в том числе для нормального распределения, значение моды совпадает со значениями среднего и медианы. Для других типов распределений, несимметричных, это не характерно. К примеру, в последовательности значений признаков 1,2, 5,2,4, 2,6,7,2 модой

является значение 2, так как оно встречается чаще других значений — четыре раза.

Иногда исходных частных первичных данных, которые подлежат статистической обработке, бывает довольно много, и они требуют проведения огромного количества элементарных арифметических операций. Для того чтобы сократить их число и вместе с тем сохранить нужную точность расчетов, иногда прибегают к замене исходной выборки частных эмпирических данных на интервалы. *Интервалом называется группа упорядоченных по величине значений признака, заменяемая в процессе расчетов средним значением.*

Пример. Представим следующий ряд частных признаков: О, 1,1,2,2,3,3,3,4,4,5,5,5,5,6,6,6,7,7,8,8,8,9,9,9,10,10,11,11, 11. Этот ряд включает в себя 30 значений. Разобьем представленный ряд на шесть подгрупп по пять признаков в каждом. Первая подгруппа включит в себя первые пять цифр, вторая — следующие пять и т.д. Вычислим средние значения для каждой из пяти образованных подгрупп чисел. Они соответственно будут равны 1,2; 3,4; 5,2; 6,8; 8,6; 10,6. Таким образом, нам удалось свести исходный ряд, включающий тридцать значений, к ряду, содержащему всего шесть значений и представленному средними величинами. Это и будет интервальный ряд, а проведенная процедура — разделением исходного ряда на интервалы. Теперь все статистические расчеты мы можем производить не с исходным рядом признаков, а с полученным интервальным рядом, и результаты в равной степени будут относиться к исходному ряду. Однако число производимых в ходе расчетов элементарных арифметических операций будет гораздо меньше, чем количество тех операций, которые с этой же целью пришлось бы проделать в отношении исходного ряда признаков. На практике, составляя интервальный ряд, рекомендуется руководствоваться следующим правилом: если в исходном ряду признаков больше чем тридцать, то этот ряд целесообразно разделить на пять-шесть интервалов и в дальнейшем работать только с ними.

Для проверки сказанного проведем пробное вычисление среднего значения по приведенному выше ряду, составляющему тридцать чисел, и по ряду, включающему только интервальные сред-

ние значения. Полученные цифры с точностью до двух знаков после запятой будут соответственно равны 5,97 и 5,97, т.е. являются одинаковыми.

МЕТОДЫ ВТОРИЧНОЙ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

С помощью *вторичных методов статистический обработки* экспериментальных данных непосредственно проверяются, доказываются или опровергаются гипотезы, связанные с экспериментом. Эти методы, как правило, сложнее, чем методы первичной статистической обработки, и требуют от исследователя хорошей подготовки в области элементарной математики и статистики.

Обсуждаемую группу методов можно разделить на несколько подгрупп: 1. Регрессионное исчисление. 2. Методы сравнения между собой двух или нескольких элементарных статистик (средних, дисперсий и т.п.), относящихся к разным выборкам. 3. Методы установления статистических взаимосвязей между переменными, например их корреляции друг с другом. 4. Методы выявления внутренней статистической структуры эмпирических данных (например, факторный анализ). Рассмотрим каждую из выделенных подгрупп методов вторичной статистической обработки на примерах.

Регрессионное исчисление — это метод математической статистики, позволяющий свести частные, разрозненные данные к некоторому линейному графику, приблизительно отражающему их внутреннюю взаимосвязь, и получить возможность по значению одной из переменных приблизительно оценивать вероятное значение другой переменной.

Воспользуемся для графического представления взаимосвязанных значений двух переменных x и y точками на графике (рис. 73). Поставим перед собой задачу: заменить точки на графике линией прямой регрессии, наилучшим образом представляющей взаимосвязь, существующую между данными переменными. Иными словами, задача заключается в том, чтобы через скопление точек, имеющихся на этом графике, провести прямую линию,

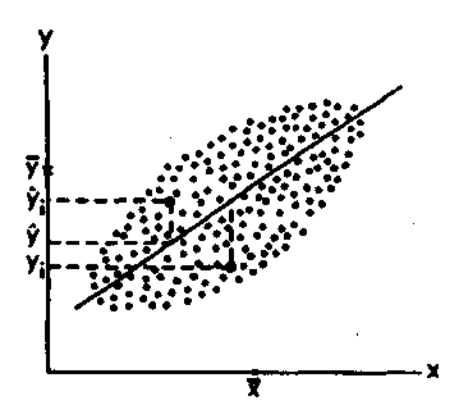


Рис.73. Прямая регрессии *YпоX*. *x* и *y* — средние значения переменных. Отклонения отдельных значений от линии регрессии обозначены вертикальными пунктирными линиями. Величина y_t - *y* является отклонением измеренного значения переменной *y*. от оценки, а величина *y* - *y* является отклонением оценки от среднего значения (Цит. по: *Иберла К.* Факторный анализ. М., 1980. С. 23).

пользуясь которой по значению одной из переменных, *x* или *y,* можно приблизительно судить о значении другой переменной. Для того чтобы решить эту задачу, необходимо правильно найти коэффициенты *a* и *Ь* в уравнении искомой прямой:

$$y = ax + Ь.$$

Это уравнение представляет прямую на графике и называется уравнением прямой регрессии.

Формулы для подсчета коэффициентов *a* и *Ь* являются следующими:

$$a = \frac{S_{xy}}{S_{xx}},$$

$$b = y - ax, \text{ где}$$

$$S_{xy} = \sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y}) \ ,$$

$$S_{xx} = \sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2 \ ,$$

где $x.$, y_f — частные значения переменных X и Y, которым соответствуют точки на графике;

x, y — средние значения тех же самых переменных;

n — число первичных значений или точек на графике.

Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных, и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга, нередко используют ^-критерий Стьюдента. Его основная формула выглядит следующим образом:

$$t = \frac{\left|\bar{x}_1 - \bar{x}_2\right|}{\sqrt{\left|m_1^2 + m_2^2\right|}},$$

где x_f — среднее значение переменной по одной выборке данных;

$x_г$ — среднее значение переменной по другой выборке данных;

$m_1 и m_2$ — интегрированные показатели отклонений частных значений из двух сравниваемых выборок от соответствующих им средних величин.

/и, и m_2 в свою очередь вычисляются по следующим формулам:

$$m_1^2 = \frac{\bar{S}_1^2}{n_1}; \quad m_2^2 = \frac{\bar{S}_2^2}{n_2},$$

где $\overline{St}^{2}$ — выборочная дисперсия первой переменной (по первой выборке);

$\overline{5''г}^{2}$ — выборочная дисперсия второй переменной (по второй выборке);

я, — число частных значений переменной в первой выборке;

n_2 — число частных значений переменной по второй выборке.

После того как при помощи приведенной выше формулы вычислен показатель t, по таблице 32 для заданного числа степеней свободы, равного $n_f + n_2 - 2$, и избранной вероятности допустимой ошибки[1] находят нужное табличное значение t и сравнива-

[1] Степени свободы и вероятность допустимой ошибки — специальные математико-статистические термины, содержание которых мы здесь не будем рассматривать.

Таблица 32 **Критические значения ^-критерия Стьюдента для заданного числа степеней свободы и вероятностей допустимых ошибок, равных 0,05; 0,01 и 0,001**

Число степеней свободы (я, + п., - 2)	Вероятность допустимой ошибки		
	0,05	0,01	0,001
	Критические значения показателя *t*		
4	2,78	5,60	8,61
5	2,58	4,03	6,87
6	2,45	3,71	5,96
7	2,37	3,50	5,41
8	2,31	3,36	5,04
9	2,26	3,25	4,78
10	2,23	3,17	4,59
11	2,20	3,11	4,44'
12	2,18	3,05	4,32
13	2,16	3,01	4,22
14	2,14	2,98	4,14
15	2,13	2,96	4,07
16	2,12	2,92	4,02
17	2,11	2,90	3,97
18	2,10	2,88	3,92
19	2,09	2,86	3,88
20	2,09	2,85	3,85
21	2,08	2,83	3,82
22	2,07	2,82	3,79
23	2,07	2,81	3,77
24	2,06	2,80	3,75
25	2,06	2,79	3,73
26	2,06	2,78	3,71
27	2,05	2,77	3,69
28	2,05	2,76	3,67
29	2,05	2,76	3,66
30	2,04	2,75	3,65
40	2,02	2,70	3,55
50	2,01	2,68	3,50
60	2,00	2,66	3,46
80	1,99	2,64	3,42
100	1,98	2,63	3,39

ют с ними вычисленное значение *t*. Если вычисленное значение *t* больше или равно табличному, то делают вывод о том, что сравниваемые средние значения из двух выборок действительно ста-

тистически достоверно различаются с вероятностью допустимой ошибки, меньшей или равной избранной. Рассмотрим процедуру вычисления *t*-критерия Стьюдента и определения на его основе разницы в средних величинах на конкретном примере.

Допустим, что имеются следующие две выборки экспериментальных данных: 2, 4, 5, 3, 2, 1, 3, 2, 6, 4 и 4, 5, 6, 4, 4, 3, 5, 2, 2, 7. Средние значения по этим двум выборкам соответственно равны 3,2 и 4,2. Кажется, что они существенно друг от друга отличаются. Но так ли это и насколько статистически достоверны эти различия? На данный вопрос может точно ответить только статистический анализ с использованием описанного статистического критерия. Воспользуемся этим критерием.

Определим сначала выборочные дисперсии для двух сравниваемых выборок значений:

$$\bar{S}_1^2 = \frac{1}{10}\sum_{k=1}^{10}(x_{k_1} - \bar{x}_1)^2 \approx 2{,}2; \quad \bar{S}_2^2 = \frac{1}{10}\sum_{k=1}^{10}(x_{k_2} - \bar{x}_2)^2 \approx 2{,}4.$$

Поставим найденные значения дисперсий в формулу для подсчета *mat к* вычислим показатель *t*

$$t = \frac{|3{,}2 - 4{,}2|}{\sqrt{\frac{2{,}2}{10} + \frac{2{,}4}{10}}} \approx 1{,}47.$$

Сравним его значение с табличным для числа степеней свободы 10+10-2 = 18. Зададим вероятность допустимой ошибки, равной 0,05, и убедимся в том, что для данного числа степеней свободы и заданной вероятности допустимой ошибки значение *t* должно быть не меньше чем 2,10. У нас же этот показатель оказался равным 1,47, т.е. меньше табличного. Следовательно, гипотеза о том, что выборочные средние, равные в нашем случае 3,2 и 4,2, статистически достоверно отличаются друг от друга, не подтвердилась, хотя на первый взгляд казалось, что такие различия существуют.

Вероятность допустимой ошибки, равная и меньшая чем 0,05, считается достаточной для научно убедительных выводов. Чем меньше эта вероятность, тем точнее и убедительнее делаемые выводы. Например, избрав вероятность допустимой ошибки, рав-

ную 0,05, мы обеспечиваем точность расчетов 95% и допускаем ошибку, не превышающую 5%, а выбор вероятности допустимой ошибки 0,001 гарантирует точность расчетов, превышающую 99,99%, или ошибку, меньшую чем 0,01%.

Описанная методика сравнения средних величин по критерию Стъюдента в практике применяется тогда, когда необходимо, например, установить, удался или не удался эксперимент, оказал или не оказал он влияние на уровень развития того психологического качества, для изменения которого предназначался. Допустим, что в некотором учебном заведении вводится новая экспериментальная программа или методика обучения, рассчитанная на то, чтобы улучшить знания учащихся, повысить уровень их интеллектуального развития. В этом случае выясняется причинно-следственная связь между независимой переменной — программой или методикой и зависимой переменной — знаниями или уровнем интеллектуального развития. Соответствующая гипотеза гласит: «Введение новой учебной программы или методики обучения должно будет существенно улучшить знания или повысить уровень интеллектуального развития учащихся».

Предположим, что данный эксперимент проводится по схеме, предполагающей оценки зависимой переменной в начале и в конце эксперимента. Получив такие оценки и вычислив средние по всей изученной выборке испытуемых, мы можем воспользоваться критерием Стъюдента для точного установления наличия или отсутствия статистически достоверных различий между средними до и после эксперимента. Если окажется, что они действительно достоверно различаются, то можно будет сделать определенный вывод о том, что эксперимент удался. В противном случае нет убедительных оснований для такого вывода даже в том случае, если сами средние величины в начале и в конце эксперимента по своим абсолютным значениям различны.

Иногда в процессе проведения эксперимента возникает специальная задача сравнения не абсолютных средних значений некоторых величин до и после эксперимента, а частотных, например процентных, распределений данных. Допустим, что для экспериментального исследования была взята выборка из 100 уча-

щихся и с ними проведен формирующий эксперимент. Предположим также, что до эксперимента 30 человек успевали на «удовлетворительно», 30 — на «хорошо», а остальные 40 — на «отлично». После эксперимента ситуация изменилась. Теперь на «удовлетворительно» успевают только 10 учащихся, на «хорошо» — 45 учащихся и на «отлично» — остальные 45 учащихся. Можно ли, опираясь на эти данные, утверждать, что формирующий эксперимент, направленный на улучшение успеваемости, удался? Для ответа на данный вопрос можно воспользоваться статистикой, называемой x^2-критерий («хи-квадрат критерий»). Его формула выглядит следующим образом:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^{m} \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} ,$$

где $P_к$ — частоты результатов наблюдений до эксперимента;

V_k — частоты результатов наблюдений, сделанных после эксперимента;

m — общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений.

Воспользуемся приведенным выше примером для того, чтобы показать, как работает хи-квадрат критерий. В данном примере переменная $P_к$ принимает следующие значения: 30%, 30%, 40%, а переменная V_k — такие значения: 10%, 45%, 45%.

Подставим все эти значения в формулу для $\%^2$ и определим его величину:

$$\chi^2 = \frac{(10-30)^2}{30} + \frac{(45-30)^2}{30} + \frac{(45-40)^2}{40} = 21{,}5 .$$

Воспользуемся теперь таблицей 33, где для заданного числа степеней свободы можно выяснить степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок. Полученное нами значение x^2 = 21,5 больше соответствующего табличного значения m - 1 = 2 степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в оценках учащихся в результате введения новой программы или новой методики обучения, эксперимен-

Таблица 33 **Граничные (критические) значения x^2-критерия, соответствующие разным вероятностям допустимой ошибки и разным степеням свободы**

Число степеней свободы (т-1)	Вероятность допустимой ошибки		
	0,05	0,01	0,001
1	3,84	6,64	10,83
2	5,99	9,21	13,82
3	7,81	11,34	16,27
4	9,49	13,28	18,46
5	11,07	15,09	20,52
6	12,59	16,81	22,46
7	14,07	18,48	24,32
8	15,51	20,09	26,12
9	16,92	21,67	27,88
10	18,31	23,21	29,59
11	19,68	24,72	31,26
12	21,03	26,05	32,91
13	22,36	27,69	34,53
14	23,68	29,14	36,12
15	25,00	30,58	37,70

тально подтвердилась: успеваемость значительно улучшилась, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающую 0,001%.

Иногда в психолого-педагогическом эксперименте возникает необходимость сравнить дисперсии двух выборок для того, чтобы решить, различаются ли эти дисперсии между собой. Допустим, что проводится эксперимент, в котором проверяется гипотеза о том, что одна из двух предлагаемых программ или методик обучения обеспечивает одинаково успешное усвоение знаний учащимися с разными способностями, а другая программа или методика этим свойством не обладает. Демонстрацией справедливости такой гипотезы было бы доказательство того, что индивидуальный разброс оценок учащихся по одной программе или методике больше (или меньше), чем индивидуальный разброс оценок по другой программе или методике.

Подобного рода задачи решаются, в частности, при помощи *критерия Фишера.* Его формула выглядит следующим образом:

$$F(n_1-1,\ n_2-1)=\frac{S_1^2}{S_2^2},$$

где n_1 —■ количество значения признака в первой из сравниваемых выборок; n_2 — количество значений признака во второй из сравниваемых выборок; {n_1 — 1, n_2 — 1) — число степеней свободы; 5f — дисперсия по первой выборке; *Si* — дисперсия по второй выборке.

Вычисленное с помощью этой формулы значение F-критерия сравнивается с табличным (табл. 34), и если оно превосходит табличное для избранной вероятности допустимой ошибки и заданного числа степеней свободы, то делается вывод о том, что гипотеза о различиях в дисперсиях подтверждается. В противоположном случае такая гипотеза отвергается и дисперсии считаются одинаковыми[1].

Таблица 34

Граничные значения F-критерия для вероятности допустимой ошибки 0,05 и числа степеней свободы и, и $и_2$

я, \.	3	4	5	6	8	12	16	24	50
3	9,28	9,91	**9,01**	8,94	8,84	8,74	8,69	8,64	8,58
4	6,59	6,39	6,26	**6,16**	6,04	5,91	5,84	5,77	5,70
5	5,41	5,19	5,05	4,95	4,82	4,68	4,60	4,58	4,44
6	4,76	4,53	4,39	4,28	4,15	4,00	3,92	3,84	3,75
8	4,07	3,84	3,69	3,58	3,44	3,28	3,20	3,12	3,03
12	3,49	3,26	3,11	3,00	2,85	2,69	2,60	2,50	2,40
16	3.-24	3,0	2,85	2,74	2,59	2,42	2,33	2,24	2,13
24	3,01	2,78	2,62	2,51	2,36	2,18	2,09	1,98	1,86
50	2,79	2,56	2,40	2,29	2,13	1,95	1,85	1,74	1,60

[1] Если отношение выборочных дисперсий в формуле F-критерия оказывается меньше единицы, то числитель и знаменатель в этой формуле меняют местами и вновь определяют значения критерия.

Примечание. Таблица для граничных значений ^распределения приведена в сокращенном виде. Полностью ее можно найти в справочниках по математической статистике, в частности в тех, которые даны в списке дополнительной литературы к этой главе.

Пример. Сравним дисперсии следующих двух рядов цифр с целью определения статистически достоверных различий между ними. Первый ряд: 4,6, 5,7,3,4,5,6. Второй ряд: 2,7, 3,6,1,8, 4, 5. Средние значения для двух этих рядов соответственно равны: 5,0 и 4,5. Их дисперсии составляют: 1,5 и 5,25. Частное от деления большей дисперсии на меньшую равно 3,5. Это и есть искомый показатель *F*. Сравнивая его с табличным граничным значением 3,44, приходим к выводу о том, что дисперсии двух сопоставляемых выборок действительно отличаются друг от друга на уровне значимости более 95% или с вероятностью допустимой ошибки не более 0,05%.

Следующий метод вторичной статистической обработки, посредством которого выясняется связь или прямая зависимость между двумя рядами экспериментальных данных, носит название *метод корреляций.* Он показывает, каким образом одно явление влияет на другое или связано с ним в своей динамике. Подобного рода зависимости существуют, к примеру, между величинами, находящимися в причинно-следственных связях друг с другом. Если выясняется, что два явления статистически достоверно коррелируют друг с другом и если при этом есть уверенность в том, что одно из них может выступать в качестве причины другого явления, то отсюда определенно следует вывод о наличии между ними причинно-следственной зависимости.

Имеется несколько разновидностей данного метода: линейный, ранговый, парный и множественный. *Линейный* корреляционный анализ позволяет устанавливать прямые связи между переменными величинами по их абсолютным значениям. Эти связи графически выражаются прямой линией, отсюда название «линейный». *Ранговая* корреляция определяет зависимость не между абсолютными значениями переменных, а между порядковыми местами, или рангами, занимаемыми ими в упорядоченном по величине ряду. *Парный* корреляционный анализ включает изучение корреляционных зависимостей только между па-

рами переменных, а *множественный,* или многомерный, — между многими переменными одновременно. Распространенной в прикладной статистике формой многомерного корреляционного анализа является *факторный анализ.*

На рис. 74 в виде множества точек представлены различные виды зависимостей между двумя переменными *X и Y* (различные поля корреляций между ними).

На фрагменте рис. 74, отмеченном буквой А, точки случайным образом разбросаны по координатной плоскости. Здесь по величине *X* нельзя делать какие-либо определенные выводы о величине У. Если в данном случае подсчитать коэффициент корреляции, то он будет равен 0, что свидетельствует о том, что достоверная связь между *X* и У отсутствует (она может отсутствовать и тогда, когда коэффициент корреляции не равен 0, но близок к нему по величине). На фрагменте Б рисунка все точки лежат на одной прямой, и каждому отдельному значению переменной *X* можно поставить в соответствие одно и только одно значение переменной У, причем, чем большее, тем больше *Y.* Такая связь между переменными *X* и У называется прямой, и если это прямая, соответствующая уравнению регрессии, то связанный с ней коэффициент корреляции будет равен +1. (Заметим, что в жизни такие случаи практически не встречаются; коэффициент корреляции почти никогда не достигает величины единицы.)

На фрагменте В рисунка коэффициент корреляции также будет равен единице, но с отрицательным знаком: -1. Это означает обратную зависимость между переменными *X*и У, т.е., чем больше одна из них, тем меньше другая.

На фрагменте Г рисунка точки также разбросаны не случайно, они имеют тенденцию группироваться в определенном направлении. Это направление приближенно может быть представлено уравнением прямой регрессии. Такая же особенность, но с противоположным знаком, характерна для фрагмента Д. Соответствующие этим двум фрагментам коэффициенты корреляции приблизительно будут равны +0,50 и -0,30. Заметим, что крутизна графика, или линии регрессии, не оказывает влияния на величину коэффициента корреляции.

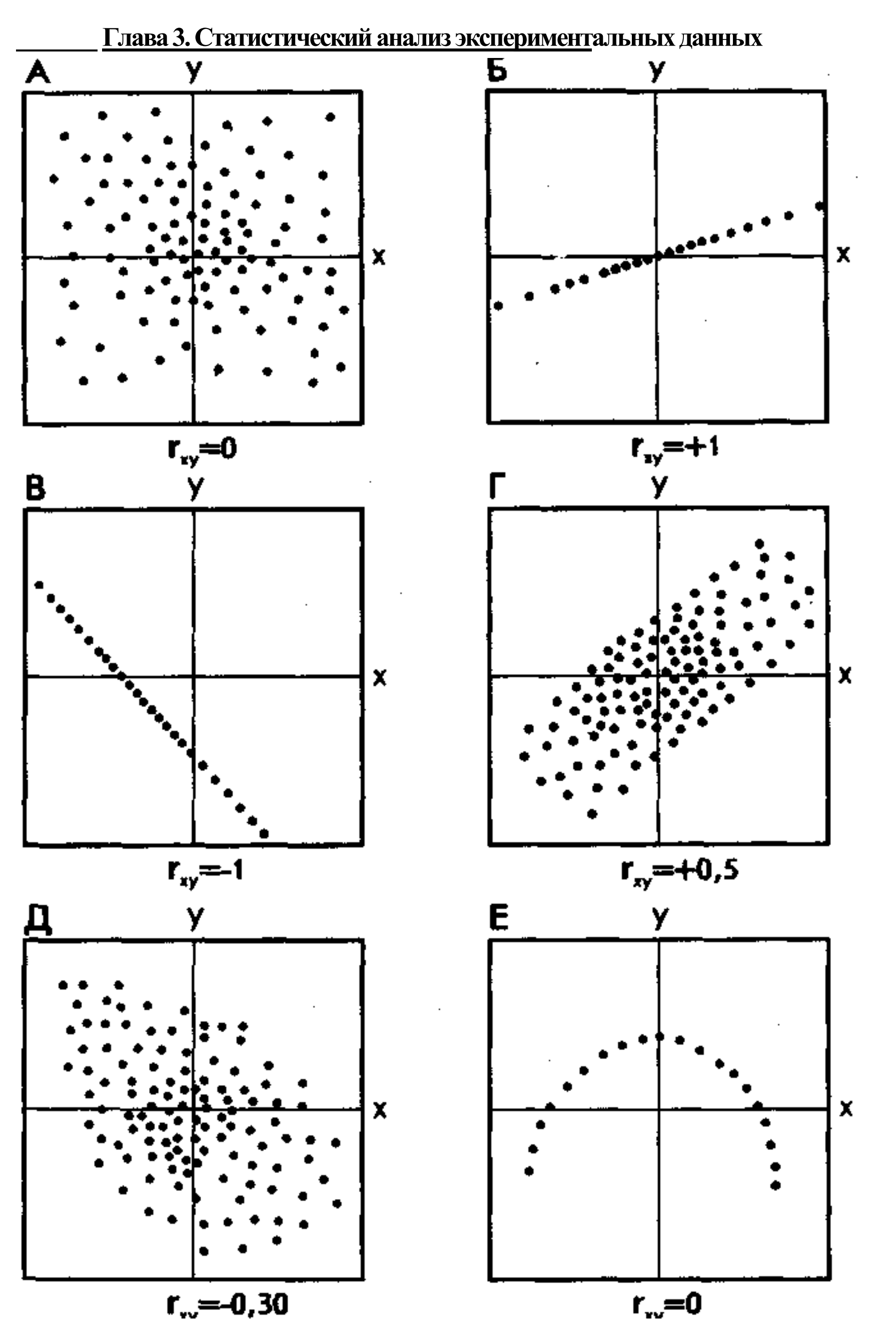


Рис. 74. Схематическое представление различных корреляционных зависимостей с соответствующими значениями коэффициента линейной корреляции (цит. по: *Шерла К.* Факторный анализ. М, 1980).

Наконец, фрагмент Е дает коэффициент корреляции, равный или близкий к 0, так как в данном случае связь между переменными хотя и существует, но не является линейной.

Коэффициент линейной корреляции определяется при помощи следующей формулы:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^{n}[(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n \cdot \sqrt{\bar{S}_x^2 \cdot \bar{S}_y^2}},$$

где *г* — коэффициент линейной корреляции;

х, у — средние выборочные значения сравниваемых величин;

х., у — частные выборочные значения сравниваемых величин;

п — общее число величин в сравниваемых рядах показателей;

si' S$_y$ ~ дисперсии, отклонения сравниваемых величин от средних значений.

Пример. Определим коэффициент линейной корреляции между следующими двумя рядами показателей. Ряд 1:2,4,4,5,3, 6, 8. Ряд II: 2, 5, 4, 6, 2, 5, 7. Средние значения этих двух рядов соответственно равны 4,6 и 4,4. Их дисперсии составляют следующие величины: 3,4 и 3,1. Подставив эти данные в приведенную выше формулу коэффициента линейной корреляции, получим следующий результат: 0,92. Следовательно, между рядами данных существует значимая связь, причем довольно явно выраженная, так как коэффициент корреляции близок к единице. Действительно, взглянув на эти ряды цифр, мы обнаруживаем, что большей цифре в одном ряду соответствует большая цифра в другом ряду и, наоборот, меньшей цифре в одном ряду соответствует примерно такая же малая цифра в другом ряду.

К коэффициенту ранговой корреляции в психолого-педагогических исследованиях обращаются в том случае, когда признаки, между которыми устанавливается зависимость, являются качественно различными и не могут быть достаточно точно оценены при помощи так называемой интервальной измерительной шкалы. *Интервальной* называют такую шкалу, которая позволяет оценивать расстояния между ее значениями и судить о

том, какое из них больше и насколько больше другого. Например, линейка, с помощью которой оцениваются и сравниваются длины объектов, является интервальной шкалой, так как, пользуясь ею, мы можем утверждать, что расстояние между двумя и шестью сантиметрами в два раза больше, чем расстояние между шестью и восемью сантиметрами. Если же, пользуясь некоторым измерительным инструментом, мы можем только утверждать, что одни показатели больше других, но не в состоянии сказать на сколько, то такой измерительный инструмент называется не интервальным, а *порядковым.*

Большинство показателей, которые получают в психолого-педагогических исследованиях, относятся к порядковым, а не к интервальным шкалам (например, оценки типа «да», «нет», «скорее нет, чем да» и другие, которые можно переводить в баллы), поэтому коэффициент линейной корреляции к ним неприменим. В этом случае обращаются к использованию коэффициента ранговой корреляции, формула которого следующая:

$$R_s = 1 - \frac{6\sum_{i=1}^{n} d_i^2}{n^3 - n},$$

где R_s — коэффициент ранговой корреляции по Спирмену;

d_i — разница между рангами показателей одних и тех же испытуемых в упорядоченных рядах;

n — число испытуемых или цифровых данных (рангов) в коррелируемых рядах.

Пример. Допустим, что педагога-экспериментатора интересует, влияет ли интерес учащихся к учебному предмету на их успеваемость. Предположим, что с помощью некоторой психодиагностической методики удалось измерить величину интереса к учению и выразить его для десяти учащихся в следующих цифрах: 5,6,7,8,2,4,8,7,2,9. Допустим также, что при помощи другой методики были определены средние оценки этих же учащихся по данному предмету, оказавшиеся соответственно равными: 3,2; 4,0; 4,1; 4,2; 2,5; 5,0; 3,0; 4,8; 4,6; 2,4.

Упорядочим оба ряда оценок по величине цифр и припишем каждому из учащихся по два ранга; один из них указывает на то,

какое место среди остальных данных ученик занимает по успеваемости, а другой — на то, какое место среди них же он занимает по интересу к учебному предмету. Ниже приведены ряды цифр, два из которых (первый и третий) представляют исходные данные, а два других (второй и четвертый) — соответствующие ранги[1]:

2-1,5	2,4-1
2-1,5	2,5-2
4-3	3,0-3
5-4	3,2 - 4
6-5	4,0-5
7-6,5	4,1-6
7-6,5	4,2-7
8-8,5	4,6-8
9-10	5,0 - 10

Определив сумму квадратов различий в рангах (^*df*) и подставив нужное значение в числитель формулы, получаем, что коэффициент ранговой корреляции равен 0,97, т.е. достаточно высок, что и говорит о том, что между интересом к учебному предмету и успеваемостью учащихся действительно существует статистически достоверная зависимость.

Однако по абсолютным значениям коэффициентов корреляции не всегда можно делать однозначные выводы о том, являются ли они значимыми, т.е. достоверно свидетельствуют о существовании зависимости между сравниваемыми переменными. Может случиться так, что коэффициент корреляции, равный 0,50, не будет достоверным, а коэффициент корреляции, составивший 0,30, — достоверным. Многое в решении этого вопроса зависит от того, сколько показателей было в коррелируемых друг с другом рядах признаков: чем больше таких показателей, тем меньшим по величине может быть статистически достоверный коэффициент корреляции.

В табл. 35 представлены критические значения коэффициентов корреляции для различных степеней свободы. (В данном

[1] Если исходные данные, которые ранжируются, одинаковы, то и их ранги также будут одинаковыми. Они получаются путем суммирования и деления пополам тех рангов, которые соответствуют этим данным.

Таблица 35 **Критические значения коэффициентов корреляции для различных степеней свободы (и - 2) и разных вероятностей допустимых ошибок**

Число степеней свободы	Уровень значимости		
	0,05	0,01	0,001
2	0,9500	0,9900	0,9900
3	8783	9587	9911
4	8114	9172	9741
5	0,7545	0,8745	0,9509
6	7067	8343	9249
7	6664	7977	8983
8	6319	7646	8721
9	6021	7348	8471
10	0,5760	0,7079	0,8233
И	5529	6833	8010
12	5324	6614	7800
13	5139	6411	7604
14	4973	6226	7419
15	0,4821	0,6055	0,7247
16	4683	5897	7084
17	4555	5751	6932
18	4438	5614	6788
19	4329	5487	6625
20	0,4227	0,5368	0,6524
21	4132	5256	6402
22	4044	5151	6287
23	3961	5052	6177
24	3882	4958	6073
25	0,3809	0,4869	0,5974
26	3739	4785	5880
27	3673	4705	5790
28 ,	3610	4629	5703
29	3550	4556	5620
30	0,3494	0,4487	0,5541
31	3440	4421	5465
32	3388	4357	5392
33	0,3338	0,4297	0,5322
34	3291	4238	5255
35	0,3246	0,4182	0,5189
36	3202	4128	5126
37	3160	4076	5066
38	3120	4026	5007
39	3081	3978	4951
40	0,3044	0,3932	0,4896

случае степенью свободы будет число, равное и — 2, где *n* — количество данных в коррелируемых рядах.) Заметим, что значимость коэффициента корреляции зависит и от заданного уровня значимости или принятой вероятности допустимой ошибки в расчетах. Если, к примеру, коррелируется друг с другом два ряда цифр по 10 единиц в каждом и получен коэффициент корреляции между ними, равный 0,65, то он будет значимым на уровне 0,95 (он больше критического табличного значения, составляющего 0,6319 для вероятности допустимой ошибки 0,05, и меньше критического значения 0,7646 для вероятности допустимой ошибки 0,01).

Метод множественных корреляций в отличие от метода парных корреляций позволяет выявить общую структуру корреляционных зависимостей, существующих внутри многомерного экспериментального материала, включающего более двух переменных, и представить эти корреляционные зависимости в виде некоторой системы.

Один из наиболее распространенных вариантов этого метода — *факторный анализ* — позволяет определить совокупность внутренних взаимосвязей, возможных причинно-следственных связей, существующих в экспериментальном материале. В результате факторного анализа обнаруживаются так называемые *факторы* — причины, объясняющие множество частных (парных) корреляционных зависимостей.

Фактор — математико-статистическое понятие. Будучи переведенным на язык психологии (эта процедура называется содержательной или психологической интерпретацией факторов), он становится психологическим понятием. Например, в известном 16-факторном личностном тесте Р. Кеттела, который подробно рассматривался в первой части книги, каждый фактор взаимно однозначно связан с определенными чертами личности человека.

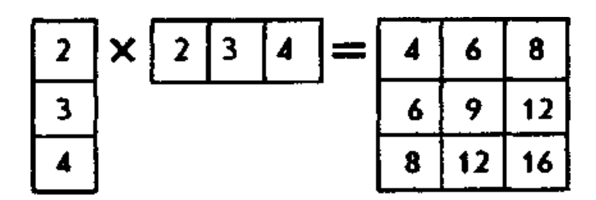
С помощью выявленных факторов объясняют взаимозави-. симость психологических явлений. Поясним сказанное на примере. Допустим, что в некотором психолого-педагогическом эксперименте изучалось взаимовлияние таких переменных, как характер, способности, потребности и успеваемость учащихся. Предположим далее, что, оценив каждую из этих переменных у

достаточно представительной выборки испытуемых и подсчитав коэффициенты парных корреляций между всевозможными парами данных переменных, мы получили следующую матрицу интеркорреляций (в ней справа и сверху цифрами обозначены в перечисленном выше порядке изученные в эксперименте переменные, а внутри самого квадрата показаны их корреляции друг с другом; поскольку всевозможных пар в данном случае меньше, чем клеток в матрице, то заполнена только верхняя часть матрицы, расположенная выше ее главной диагонали).

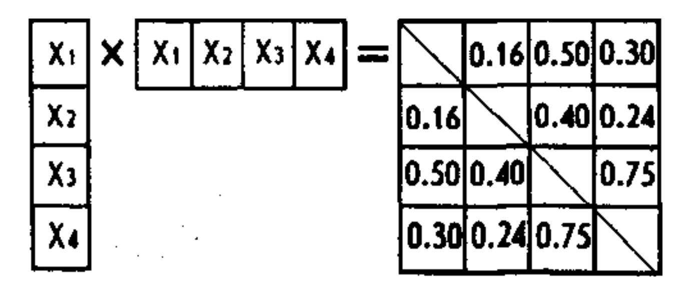
	1	2	3	4
1	X	0,82	0,50	0,04
2		X	0,40	0,24
3			X	0,75
4				X

Анализ корреляционной матрицы показывает, что переменная 1 (характер) значимо коррелирует с переменными 2 и 3 (способности и потребности). Переменная 2 (способности) достоверно коррелирует с переменной 3 (потребности), а переменная 3 (потребности) — с переменной 4 (успеваемость). Фактически из шести имеющихся в матрице коэффициентов корреляции четыре являются достаточно высокими и, если предположить, что они определялись на совокупности испытуемых, превышающей 10 человек, — значимыми.

Зададим некоторое правило умножения столбцов цифр на строки матрицы: каждая цифра столбца последовательно умножается на каждую цифру строки и результаты парных произведений записываются в строку аналогичной матрицы. Пример: если по этому правилу умножить друг на друга три цифры столбца и строки, представленные в левой части матричного равенства, то получим матрицу, находящуюся в правой части этого же равенства:



Задача факторного анализа по отношению к только что рассмотренной является как бы противоположной. Она сводится к тому, чтобы по уже имеющейся матрице парных корреляций, аналогичной представленной в правой части показанного выше матричного равенства, отыскать одинаковые по включенным в них цифрам столбец и строку, умножение которых друг на друга по заданному правилу порождает корреляционную матрицу. Иллюстрация:



Здесь x_v x_y x_3 и x_A — искомые числа. Для их точного и быстрого определения существуют специальные математические процедуры и программы для ЭВМ.

Допустим, что мы уже нашли эти цифры: x_x = 0,45, x_2= 0,36 x_3 - 1,12, x_4 = 0,67. Совокупность найденных цифр и называется фактором, а сами эти цифры — факторными весами или нагрузками.

Эти цифры соответствуют тем психологическим переменным, между которыми вычислялись парные корреляции. x_x — характер, x_2 — способности, x_3 — потребности, x_4 — успеваемость. Поскольку наблюдаемые в эксперименте корреляции между переменными можно рассматривать как следствие влияния на них общих причин — факторов, а факторы интерпретируются в психологических терминах, мы можем теперь от факторов перейти к содержательной психологической интерпретации обнаруженных статистических закономерностей. Фактор содержит в себе ту же самую информацию, что и вся корреляционная матрица, а факторные нагрузки соответствуют коэффициентам корреляции. В нашем примере x_3 (потребности) имеет наибольшую факторную нагрузку (1,12), а х, (способности) — наименьшую (0,36).

Следовательно, наиболее значимой причиной, влияющей на все остальные психологические переменные, в нашем случае являются потребности, а наименее значимой — способности. Из корреляционной матрицы видно, что связи переменной x_3 со всеми остальными являются наиболее сильными (от 0,40 до 0,75), а корреляции переменной x_2 — самыми слабыми (от 0,16 до 0,40).

Чаще всего в итоге факторного анализа определяется не один, а несколько факторов, по-разному объясняющих матрицу интеркорреляций переменных. В таком случае факторы делят на генеральные, общие и единичные. Генеральными называются факторы, все факторные нагрузки которых значительно отличаются от нуля (нуль нагрузки свидетельствует о том, что данная переменная никак не связана с остальными и не оказывает на них никакого влияния в жизни). Общие — это факторы, у которых часть факторных нагрузок отлична от нуля. Единичные — это факторы, в которых существенно отличается от нуля только одна из нагрузок. На рис. 75 схематически представлена структура факторного отображения переменных в факторах различной степени общности.

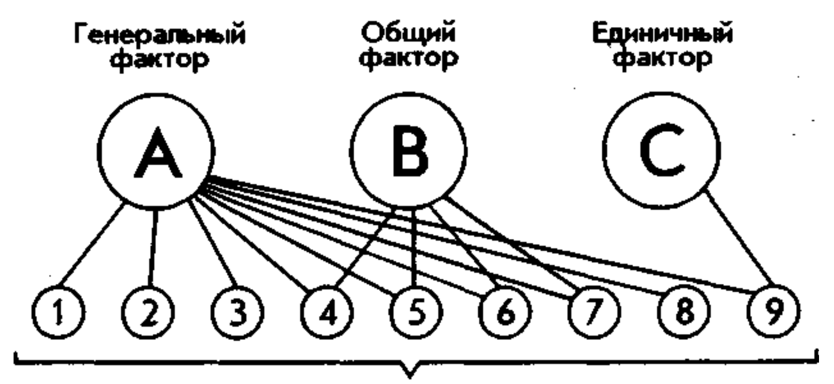


Рис. 75. Структура факторного отображения взаимосвязей переменных. Отрезки, соединяющие факторы с переменными, указывают на высокие факторные нагрузки

СПОСОБЫ ТАБЛИЧНОГО И ГРАФИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Результаты психолого-педагогического эксперимента, или психологического тестирования, кроме их текстового описания, можно представить в виде таблиц, схем, графиков, рисунков и т.п. *Таблицы* представляют собой упорядоченные по горизонтали и по вертикали наборы количественных и качественных данных, заключенных в рамки или без них. Таблицы могут иметь и не иметь названия, подзаголовки, указывающие на то, какие данные в них содержатся.

Таблицы строятся и оформляются не произвольно, а в соответствии с определенными правилами. Рассмотрим эти правила.

Таблицы, если их более двух-трех в тексте, нумеруются. Слово «таблица» обычно пишется справа или в середине вверху над таблицей. Непосредственно под ним располагается, если оно есть, название таблицы. Иногда для этого делаются примечания, касающиеся некоторых особенностей материала, содержащегося в таблице. Такие примечания помещаются, как правило, непосредственно под таблицей. Таблица имеет заголовки, которые указывают на то, что представлено в отдельных столбцах, а также рубрикацию по строкам, где обозначены особенности представляемого материала.

Рассмотрим в качестве примеров формы и способы построения типичных таблиц:

- не имеющей названия, без общего заголовка и примечаний (табл. 36);
- разграфленной, с названием и заголовком (табл. 37);
- разграфленной, с названием, заголовками и примечанием (табл. 38).

В таблице, построенной по образцу табл. 36, нет общего заголовка, который объединил бы названия всех столбцов, а есть только названия частных подзаголовков, относящиеся к отдельным столбцам. Нет также общего названия таблицы, так как содержание представленных в ней данных ясно само по себе. Имеются названия отдельных строк таблицы — без них было бы непонятно, что характеризуют собой цифры, имеющиеся в строках

Таблица 36

	Начальные классы, I-V	Средние классы, VI—VIII	Старшие классы, IX-XI
Количество учащихся	120	130	100
Средний возраст (в годах)	10,5	12,5	15
Успеваемость (средняя оценка)	3,8	3,5	4,0
Уровень интеллектуального развития (IQ)	102%	104%	105%

таблицы. Подобного рода таблицы рекомендуется строить тогда, когда общее количество данных, представляемых в столбцах и строках таблицы, относительно невелико (не более четырех различных видов данных по столбцам и строкам, т.е. не более четырех столбцов и четырех строк). Во всех других случаях рекомендуется строить разграфленные таблицы с названиями, общими и частными подзаголовками (табл. 37).

Таблица 37

Результаты обследования шестилетних и семилетних детей с точки зрения их психологической готовности к обучению в школе (данные представлены в десятибалльной шкале оценок)

Возраст детей. Место их обучения и воспитания до поступления вшколу	Основные показатели психологической готовности детей к обучению в школе									
	интеллектуальные					личностные			межличностные	
	внимание	воображение	память	мышление	речь	мотивы учения	характер	способности	общительность	контактность
Шестилетние дети, посещавшие детский сад	7,2	7,6	7,9	8,0	7,1	6,2	7,2	8,0	8,4	8,4
Шестилетние дети, воспитанные дома	7,6	7,4	7,9	8,3	7,4	7,4	6,9	8,3	7,7	7,6
Семилетние дети, посещавшие детский сад	7,9	8,0	8,1	8,4	8,3	8,2	7,3	8,6	8,9	9,0
Семилетние дети, воспитанные дома	7,8	7,9	8,0	8,6	8,5	8,7	7,0	8,8	8,1	8,3

В тех случаях, когда в таблице необходимо представить очень большое количество данных, которые невозможно полностью описать в подзаголовках столбцов или строк из-за громоздкости самих названий, обращаются к таблицам третьего типа (табл. 38), где соответствующие названия закодированы, а их расшифровка дается в примечании к таблице.

Таблица 38

Данные комплексного обследования детей из X классов средней школы

Условные обозначения детей	Показатели обследования											
	I				II				**III**			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А												
Б												
В												

Примечание. А — Иванов, Б — Петров, В — Сидоров,...; I — социально-демографические данные о детях; II — успеваемость по отдельным предметам. **III** — данные о психологическом развитии; 1 — возраст, 2 — пол, 3 — социальное происхождение, 4 — место жительства, 5 — математика, 6 — физика, 7 — история, 8 — география, 9 — внимание, 10 — память, 11 — мышление, 12 — речь.

Другой способ представления экспериментальных данных — графический. *График* на плоскости представляет собой некоторую линию, которая изображает зависимость между двумя переменными, а график в пространстве — плоскость, представляющую зависимость между тремя переменными. При использовании двумерного графика по горизонтальной линии на плоскости обычно размещают *независимую переменную* — ту, которая изменяется по намерению экспериментатора и рассматривается в качестве возможной искомой причины. По вертикали располагают *зависимую переменную* — ту, которая является или рассматривается в качестве предполагаемой причины.

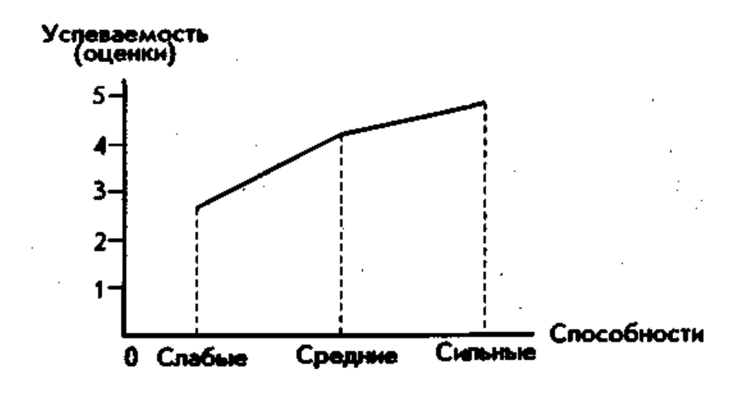


Рис. 76. График зависимости между способностями и успеваемостью учащихся[1].

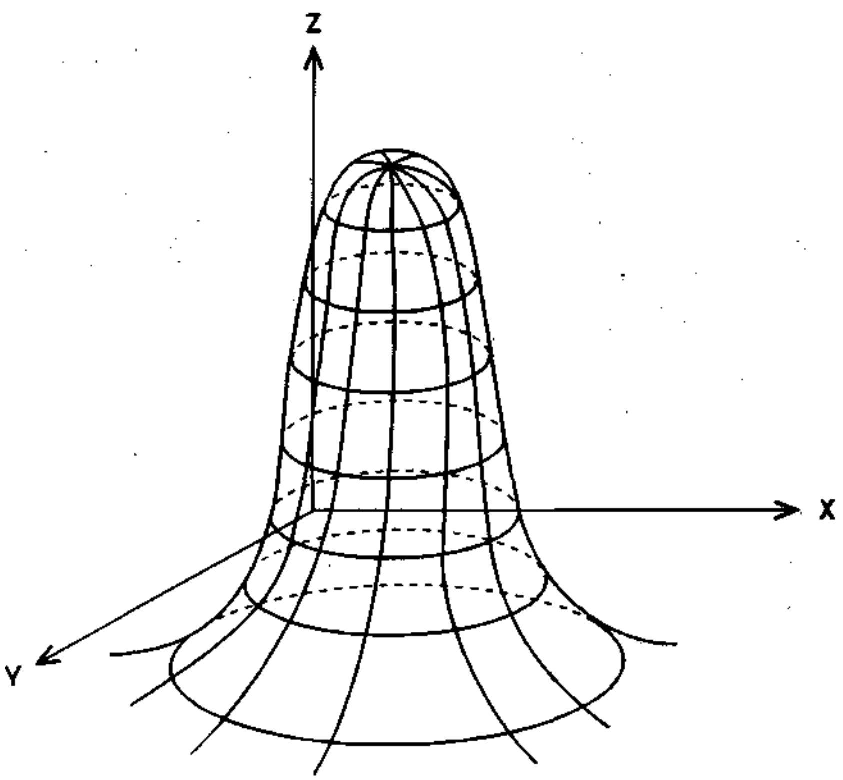


Рис. 77. Трехмерное распределение экспериментальных данных. По оси *X* — уровень эмоционального возбуждения, по оси У— уровень тревожности, по оси Z — продуктивность деятельности.

Если речь идет о трехмерном, пространственном графике, то по линиям *X* и *Yв* его горизонтальной плоскости чаще всего размещают независимые, а по линии Z в вертикальной плоскости — зависимую переменную. Однако могут быть отступления от этого правила. Они имеют место, например, тогда, когда в эксперименте изучаются одна независимая и две зависимые переменные. В этом случае данные, касающиеся независимых переменных, размещаются вдоль вертикальной оси *X,* а данные, относящиеся к зависимым переменным, — вдоль осей *Y* и Z.

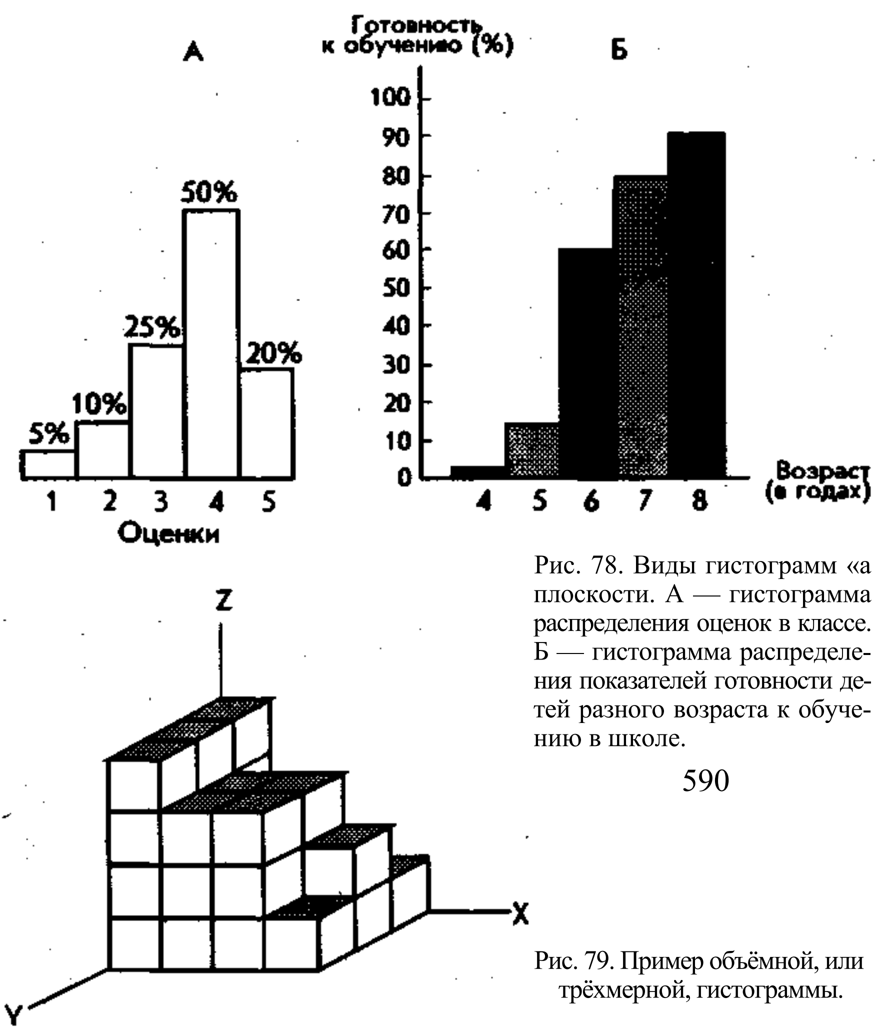


Рис. 78. Виды гистограмм «а плоскости. А — гистограмма распределения оценок в классе. Б — гистограмма распределения показателей готовности детей разного возраста к обучению в школе.

Рис. 79. Пример объёмной, или трёхмерной, гистограммы.

Рассмотрим два примера. На рис. 76 представлен плоскостной, а на рис. 77 — пространственный графики.

Графики могут строиться по отдельным точкам (рис. 76) или представлять собой непрерывные линии (плоскости, рис. 77).

Особую разновидность графических изображений экспериментальных результатов представляют собой *гистограммы.* Это столбчатые диаграммы (рис. 78), состоящие из вертикальных прямоугольников, расположенных основаниями на одной прямой. Их высота отражает степень или уровень развитости того или иного качества у испытуемого. Цифры, указывающие на частоту встречаемости качества в выборке испытуемых, размещаются или внутри столбцов гистограммы, или над ними, или по вертикальной оси графика. Иногда для наглядности, особенно в том случае, если гистограмма соответствует трехмерному пространству, ее изображают как объемную (рис. 79).

Контрольные вопросы

1. Для чего необходима математико-статистическая обработка экспериментальных данных?
2. Классификация методов математической статистики и их назначение.
3. Как вычисляются среднее значение и дисперсия?
4. Каким образом определяются мода и медиана, какой цели они служат?
5. Для чего необходимо знать эмпирическое распределение экспериментальных данных?
6. Что такое интервал и с какой целью совокупность выборочных данных разделяют на интервалы?
7. Методы вторичной статистической обработки экспериментальных данных.
8. Что такое критерий Стъюдента и в каких случаях он применяется?
9. Что такое критерий Фишера?
10. Что такое критерий x^2?
11. Понятие о корреляции.
12. Коэффициент линейной корреляции.
13. Коэффициент ранговой корреляции.
14. Понятие о факторном анализе и его назначение.

15. Общее представление о регрессионном исчислении.
16. Способы графического представления экспериментальных данных.
17. Способы табличного представления экспериментальных данных.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Готтсданкер Р.* Основы психологического эксперимента. М.: МГУ, 1982. - 464 с.
(Корреляционные исследования: 378-424.)
2. *ЗаксЛ.* Статистическое оценивание. М., 1976.
(Что такое статистика: 37-39. Нормальная кривая и нормальное распределение: 63-71. Арифметическое среднее и стандартное отклонение: 72-79. Медиана и мода: 91-94. Распределение Стъюдента: 129-136. Хи-квадрат распределение: 136-150. Распределение Фишера: 150-153. Сравнение двух выборочных дисперсий из нормальных совокупностей: 241-245. Сравнение двух выборочных средних из нормальных совокупностей: 245-270. Проверка распределений по хи-квадрат критерию согласия: 295-296. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена: 368-372. Оценивание прямой регрессии: 371-381. Проверка равенства нескольких дисперсий: 448-453).
3. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. Л., 1984.-216 с.
(Измерение в психодиагностике: 13-20. Корреляция и факторный анализ: 20-33.)
4. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. I и П. М., 1966.
(Измерение в психологии: 197-229. Проблема надежности измерения: 229-231).
5. *Практикум* по общей психологии / Под ред. А.И. Щербакова. М., 1990.-287 с.
[Методы психологии (с элементами математической статистики): 20-39].
6. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / Под ред. А.А. Бодалева, М.Д. Дворяшиной, И.М. Палея. Л., 1976. - 248 с.
(Основные математические процедуры психодиагностического исследования: 35-51.)

Глава 4.
ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Краткое содержание

Подготовка экспериментального психолого-педагогического исследования. Уточнение проблемы, целей и задач исследования. Выбор вида исследования исходя из заданной проблемы. Принцип экономии сил и ресурсов и его реализация в процессе подготовки экспериментального исследования. Установление объекта и предмета исследования. Формулировка и уточнение гипотез. Определение конкретных задач эксперимента. Выбор экспериментальной и контрольной групп. Подбор и апробация психодиагностических методик. Выбор средств статистической обработки экспериментальных результатов. Определение времени, места и процедуры проведения эксперимента. Разработка плана и программы эксперимента.

Проведение эксперимента. Понятие о пилотажном исследовании. Проведение пилотажного эксперимента. Уточнение общего замысла и деталей исследования на основе результатов пилотажного эксперимента. Проведение основного этапа исследования. Сбор и систематизация первичных данных. Построение таблиц, графиков, схем, представляющих эти данные. Сбор и анализ дополнительного материала.

Анализ результатов эксперимента. Проведение первичных статистических расчетов, их порядок. Проведение вторичной статистической обработки экспериментальных данных. Использование полученных материалов для доказательства или опровержения предложенных гипотез. Формулировка выводов из исследования.

Практические рекомендации и программа их внедрения. Анализ реальной педагогической ситуации в связи с полученными экспериментальными данными. Определение путей улучшения педагогической ситуации на основе имеющихся данных. Основные вопросы, на которые необходимо ответить прежде, чем внедрять результаты эксперимента в практику. Разработка программы внедрения предложенных рекомендаций в жизнь.

ПОДГОТОВКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Подготовка психолого-педагогического исследования начинается с конкретизации, уточнения его проблемы, целей и задач,

так как от них зависит выбор вида исследования. Разные виды исследований требуют различных затрат сил, ресурсов и времени. Поэтому с самого начала, определяя вид исследования, чрезвычайно важно исходить из принципа экономии сил и ресурсов. Этот принцип можно сформулировать следующим образом: *материальные, временные и интеллектуальные затраты на проведение исследования должны быть соразмерными его проблеме, целям, задачам и вместе с тем минимально достаточными для того, чтобы решить поставленную проблему, достичь тех целей, которые изначально интересовали исследователя.*

Если вопрос, который подлежит рассмотрению в проводимом исследовании, сравнительно прост, а для его разрешения организуется и проводится весьма громоздкое, дорогостоящее исследование, то оно не будет соответствовать принципу экономии сил и ресурсов. Если, напротив, проблема относительно сложна, но исследование, организуемое и проводимое с целью нахождения ее решения, сравнительно простое, то оно соответствует принципу экономии сил и ресурсов. Однако, проводя упрощенное исследование, далеко не всегда можно рассчитывать на полное, основательное решение сложной проблемы.

Расположим психолого-педагогические исследования в определенном порядке по степени трудоемкости, сложности, соотнося вид исследования с характером решаемой проблемы, целями и задачами:

1. Обзорно-аналитическое исследование.
2. Обзорно-критическое исследование.
3. Теоретическое исследование.
4. Эмпирическое описательное исследование.
5. Эмпирическое объяснительное исследование.
6. Методическое исследование.
7. Экспериментальное психолого-педагогическое исследование.

Самым сложным и наиболее трудоемким является *экспериментальное исследование.* Оно, во-первых, предполагает предварительное проведение первых четырех типов исследований (без них организовать и провести настоящий эксперимент, рассчитанный на получение новых и ценных результатов, практически невозможно), во-вторых, требует значительных затрат сил и ресурсов на подготовку и проведение самого эксперимента.

Соотнесем проблемы, задачи и цели, которые ставятся и решаются в психолого-педагогических исследованиях разного вида. Если проблема исследования сравнительно проста и его задача состоит в том, чтобы лишь предварительно, но основательно ознакомиться с состоянием дел в науке и практике, то обычно ограничиваются организацией и проведением *обзорно-аналитического исследования.*

Если в качестве дополнительной цели ставится задача критически оценить сложившееся состояние дел, то обращаются к *обзорно-критическому исследованию,* которое, разумеется, в качестве первого шага на пути его осуществления предполагает внимательный анализ сложившегося состояния дел.

Если автор планируемого исследования, кроме двух отмеченных выше задач, ставит перед собой цель найти новое, недостающее теоретическое решение заинтересовавшей его проблемы (без чего, кстати, невозможно правильно сформулировать гипотезу для экспериментальной части исследования), то избирается в качестве предпочтительного третий вид исследования — *теоретическое.* Речь в нем идет не о констатации сложившегося положения дел и не о его критике, а о поиске и предложении способов нового теоретического решения возникшей проблемы.

Когда такое решение найдено и необходимо, с одной стороны, придать ему статус теории, а не концепции[1], а с другой стороны, перейти от теории к практике, опытным путем подтвердив или опровергнув теоретические выводы, обращаются к *эмпирическому, описательному, объяснительному* или *экспериментальному* исследованиям. В результате эмпирического (описательного) исследования организуется сбор данных и фактов, которые в распоряжение ученого предоставляет сама жизнь. В результате эмпирического объяснительного исследования находят научное объяснение известным фактам. В итоге экспериментального исследования ученый сам создает такую ситуацию, которая позволяет собрать и проанализировать новые нужные факты.

Отдельно от рассмотренных видов исследований стоит *методическое исследование.* Оно требует особого рода знаний и уме-

[1] *Теория* — это система положений, истинность которых уже проверена и доказана, а *концепция* — совокупность предположительных взглядов, требующих доказательства их истинности.

ний и обычно осуществляется специалистами по конструированию и адаптации психодиагностических методик.

После того как в соответствии с принципом экономии сил и ресурсов определен оптимальный вид предстоящего исследования, приступают к теоретической разработке проблемы исследования. Эта работа обычно начинается с конкретизации *темы исследования,* выяснения *объекта* и *предмета исследования.* Уточнение *темы* исследования представляет собой определение тех конкретных вопросов, на которые данное исследование призвано ответить. *Проблема* исследования обычно шире его темы и включает в себя список логически связанных вопросов, которые напрямую соотносятся с содержанием проведенного обзора и анализа литературы, с разработанной теорией, касающейся исследуемой научной проблемы. Для каждого этапа и каждой части планируемого исследования необходимо сформулировать свои частные вопросы, соотнеся их с названием темы.

Например, проблемой экспериментального психолого-педагогического исследования может стать совершенствование методов обучения детей. Но, во-первых, различных методов обучения много, во-вторых, их совершенствование может пониматься по-разному, в-третьих, достаточно широк и диапазон возрастов детей, которые обучаются при помощи данных методов. Даже если предположить самый простой из возможных случаев, а именно то, что каждая из перечисленных переменных может иметь два возможных значения, то и тогда различных вариантов определения темы исследования может быть как минимум восемь. Естественно, что получить полностью удовлетворительные и исчерпывающие ответы на восемь разных вопросов в одном и том же исследовании практически невозможно, так как каждый из них требует самостоятельного, столь же трудоемкого исследования, как и то, которое планируется и может быть осуществлено одним человеком за сравнительно небольшой отрезок времени. Поэтому, планируя исследование, с самого начала необходимо уточнять, сужать и конкретизировать тему исследования.

После этой процедуры определяют *объект* и *предмет исследования,* выбирают адекватные средства психолого-педагогической оценки — диагностики состояния данного объекта под уг-

лом зрения избранного предмета исследования до и после проведения эксперимента.

Объектом исследования называется тот материальный или идеальный объект, который в данном случае изучается, т.е. с которым проводится планируемое экспериментальное исследование. Объектом психолого-педагогического эксперимента могут стать люди или группа людей, один или несколько неодушевленных, в том числе абстрактных объектов (понятия, гипотезы, теории и т.п.), связанных с системой образования.

Как и проблему исследования в целом, так и любой объект изучить исчерпывающим образом в единственном экспериментальном исследовании практически невозможно. Всякий материальный и идеальный объект обладает множеством разнообразных свойств. Из них для теоретического анализа и последующего экспериментирования выбираются, как правило, не более трех. Они-то и составляют предмет данного экспериментального исследования. Им могут стать, например, содержание и методы образования, знания и умения учащихся, их способности, квалификация учителей, управление образованием и многое другое.

Определение *предмета* исследования по своему объекту и содержанию всегда намного уже, чем детальная характеристика объекта исследования в совокупности всевозможных его свойств. Предмет исследования должен соответствовать его теме и тому, что далее утверждается в гипотезах и проверяется в самом эксперименте. Гипотезы в их уточненных формулировках являются дополнительным определением предмета исследования, поэтому их конкретизация — один из важнейших этапов в подготовке исследования. В любом эксперименте должны присутствовать гипотезы разных уровней общности: общие, частные и рабочие. Их наличие является одним из признаков тщательно продуманного и хорошо подготовленного эксперимента.

По детальности изложения и числу задачи эксперимента обычно превосходят количество целей и гипотез исследования, выступая в качестве конечного пункта теоретической разработки его замысла. За этим следует выбор экспериментальных и контрольных групп, составление плана и программы исследования. В этом плане задачи должны соотноситься с конкретными сро-

ками их реализации и располагаться в определенной последовательности.

Практически в каждом эксперименте на *зависимую переменную* оказывает влияние *независимая переменная,* а также множество других факторов, и если не контролировать их реальное воздействие на зависимую переменную, то трудно быть вполне уверенным в том, что зафиксированное в эксперименте изменение зависимой переменной действительно обусловлено именно вариациями независимой переменной, а не чем-либо иным.

Рассмотрим, к примеру, эксперимент, проводимый с целью проверки гипотезы о том, что изменение содержания обучения (независимая переменная) положительно влияет на успеваемость учащихся (зависимая переменная). Допустим, что проведенный эксперимент дал положительный результат: изменение программы обучения действительно повлекло за собой повышение успеваемости учащихся. Является ли этот результат достаточно убедительным доказательством предложенной гипотезы? Нет ли здесь альтернативных его объяснений, по существу отрицающих доказанность именно данной гипотезы? Оказывается, есть.

Дело в том, что в качестве вполне возможных альтернативных гипотез, объясняющих такой результат, можно предложить по меньшей мере две:

1. Успеваемость учащихся изменилась вследствие того, что в силу каких-либо, не связанных с учебной программой, причин у учащихся во время проведения эксперимента почему-то возрос интерес к учению. Вполне возможно, например, что в начале эксперимента они находились еще в X классе средней школы, а к окончанию эксперимента перешли в XI класс, и для них актуальной, близкой и значимой стала проблема подготовки к поступлению в вуз, где данный предмет входит в содержание вступительных экзаменов.

2. Во время эксперимента были дополнительно введены активные средства стимулирования учителей за хорошую успеваемость учащихся, и они стали просто больше заботиться о ней, несколько завышать оценки независимо от знаний и программы.

Для того чтобы исключить эти две и возможные иные альтернативные гипотезы, конкурирующие с основной, необходи-

мо включить в эксперимент по крайней мере две дополнительные контрольные проверки или группы, каждая из которых предназначается для доказательства несостоятельности одной из альтернативных гипотез. Для отклонения первой гипотезы желательно было бы до и после эксперимента независимо оценить мотивацию учения у детей, и если за время эксперимента она действительно не менялась, то гипотеза отклоняется. Для опровержения второй гипотезы достаточно было бы до и после эксперимента выяснить мотивацию обучения детей у учителей и в случае отсутствия ее изменений отклонить как несостоятельную вторую гипотезу.

Следующий этап подготовки экспериментального психолого-педагогического исследования — *подбор и апробация необходимых психодиагностических методик,* а также *выбор средств статистической обработки результатов,* нужных для точного, уверенного доказательства гипотез.

Психодиагностические методики в эксперименте должны подбираться таким образом, чтобы с их помощью можно было правильно оценивать величину всех независимых переменных (в том числе связанных с альтернативными гипотезами) до и после эксперимента. Такие методики должны быть не только валидными и надежными, но и требовать минимума времени для их проведения. Желательно, чтобы все эти методики были заранее апробированы для того, чтобы проверить их, научиться правильно пользоваться ими. Во время такой проверки обычно уточняются инструкция к методике, процедура ее использования, способы обработки и формы представления получаемых результатов. Кроме того, определяется время, необходимое для полного проведения обследования всех испытуемых в экспериментальной и в контрольной группах с помощью данной методики.

Следующий этап —. определение времени, места и процедуры поэтапного проведения эксперимента. Время обычно выбирается таким образом, чтобы испытуемые были в нормальном, привычном для них физическом и психологическом состоянии, никуда не спешили, не были чем-то особенно озабочены. Обстановка и место проведения исследования также не должны вызывать у испытуемых не свойственной им в повседневной жизни

напряженности, должны сводить к минимуму возможное действие посторонних факторов, способных повлиять на результаты эксперимента.

Процедура проведения эксперимента есть совокупность и последовательность действий, предпринимаемых исследователем для реализации принятой программы. Процедурный этап включает в себя, в частности, обеспечение нужного настроя у испытуемых, составление текста и выбор формы предъявления общей инструкции, определение характера поведения экспериментатора во время эксперимента, включая способы контроля с его стороны за действиями испытуемых.

В заключение подготовительного этапа эксперимента разрабатываются его *общий план* и *программа.* Они обычно представляют собой письменные документы, в которых определены основные этапы проводимого исследования, их последовательность, время, необходимое для практической реализации каждого этапа, сроки выполнения и ожидаемые результаты. Эти документы являются руководством к действию и одновременно выступают как средство контроля за правильностью проводимого эксперимента.

ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

Эксперимент начинается с проведения *пилотажного,* или *пробного, исследования.* Его задача — проверка того, насколько хорошо продуман и подготовлен эксперимент, правильно ли определена его тема, точно ли сформулированы гипотезы, хорошо ли подобраны психологические методики, средства статистической обработки и способы интерпретации полученных результатов.

Пилотажное обследование зачастую обнаруживает существенные недочеты в общем замысле и отдельных элементах планируемого эксперимента, которые трудно предвидеть заранее.

Если проведенный пилотажный эксперимент дал положительные результаты, то после устранения замеченных недостатков приступают к проведению *основного эксперимента.* Если же в процессе пилотажного исследования в замысле основного эксперимента обнаруживаются серьезные недостатки, то его пере-

рабатывают и проверяют заново в ходе повторного пилотажного исследования.

В основном эксперименте собирают первичные данные, необходимые для доказательства предложенных гипотез. Их далее систематизируют и представляют в виде таблиц, графиков, вводят, если в этом есть необходимость (она возникает при наличии множества первичных данных и машинных программ для их обработки), в память компьютера и обрабатывают. Если результаты эксперимента имеют не количественный, а качественный характер, то их также систематизируют, обобщают и логически обрабатывают.

Нередко в ходе проведения основного этапа эксперимента обнаруживаются новые, неожиданные и интересные результаты, которые заранее не планировались. Их также необходимо собирать и обобщать, так как анализ подобных данных может привести к новым полезным выводам, касающимся предложенных гипотез, темы и проблемы исследования.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Если данные, полученные в эксперименте, качественного характера, то правильность делаемых на основе их выводов полностью зависит от интуиции, эрудиции и профессионализма исследователя, а также от логики его рассуждений. Если же эти данные количественного типа, то сначала проводят их первичную, а затем вторичную статистическую обработку. *Первичная статистическая обработка* заключается в определении необходимого числа элементарных математических статистик. Такая обработка почти всегда предполагает как минимум определение выборочного среднего значения. В тех случаях, когда информативным показателем для экспериментальной проверки предложенных гипотез является разброс данных относительного среднего, вычисляется дисперсия или квадратическое отклонение. Значение медианы рекомендуется вычислять тогда, когда предполагается использовать методы вторичной статистической обработки, рассчитанные на нормальное распределение, Для такого рода распределения выборочных данных медиана, а также мода

совпадают или достаточно близки к средней величине. Этим критерием можно воспользоваться для того, чтобы приблизительно судить о характере полученного распределения первичных данных.

Вторичная статистическая обработка (сравнение средних, дисперсий, распределений данных, регрессионный анализ, корреляционный анализ, факторный анализ и др.) проводится в том случае, если для решения задач или доказательства предложенных гипотез необходимо определить статистические закономерности, скрытые в первичных экспериментальных данных. Приступая к вторичной статистической обработке, исследователь прежде всего должен решить, какие из различных вторичных статистик ему следует применить для обработки первичных экспериментальных данных. Решение принимается на основе учета характера проверяемой гипотезы и природы первичного материала, полученного в результате проведения эксперимента. Приведем несколько рекомендаций на этот счет.

Рекомендация 1. Если экспериментальная гипотеза содержит предположение о том, что в результате проводимого психолого-педагогического исследования возрастут (или уменьшатся) показатели какого-либо качества, то для сравнения до- и постэкспериментальных данных рекомендуется использовать критерий Стъюдента или x^2~критерий. К последнему обращаются в том случае, если первичные экспериментальные данные относительны и выражены, например, в процентах.

Рекомендация 2. Если экспериментально проверяемая гипотеза включает в себя утверждение о причинно-следственной зависимости между некоторыми переменными, то ее целесообразно проверять, обращаясь к коэффициентам линейной или ранговой корреляции. Линейная корреляция используется в том случае, когда измерения независимой и зависимой переменных производятся при помощи интервальной шкалы, а изменения этих переменных до и после эксперимента небольшие. К ранговой корреляции обращаются тогда, когда достаточно оценить изменения, касающиеся порядка следования друг за другом по величине независимых и зависимых переменных, или когда их изменения достаточно велики, или когда измерительный инструмент был порядковым, а не интервальным.

Рекомендация 3. Иногда гипотеза включает предположение о том, что в результате эксперимента возрастут или уменьшатся индивидуальные различия между испытуемыми. Такое предположение хорошо проверяется с помощью критерия Фишера, позволяющего сравнить дисперсии до и после эксперимента. Заметим, что, пользуясь критерием Фишера, можно работать только с абсолютными значениями показателей, но не с их рангами.

Результаты количественного и качественного анализа материала, полученного в ходе проведения эксперимента, первичной и вторичной статистической обработки этого материала, используются для доказательства правильности предложенных гипотез. Выводы об их истинности являются логическим следствием доказательства, в процессе которого в качестве основного аргумента выступает безупречность логики самого доказательства, а в качестве фактов — то, что установлено в результате количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

Факты в ходе доказательства обязательно должны соотноситься с гипотезами. В процессе такого соотнесения выясняется, насколько полно имеющиеся факты доказывают, подтверждают предложенные гипотезы.

Заметим, что логические ошибки в доказательстве возможны именно на этом, заключительном этапе эксперимента. Нередко обнаруживается, например, что полученных в ходе эксперимента фактов недостаточно для того, чтобы полностью доказать или опровергнуть предложенную гипотезу. Это бывает тогда, когда объем и содержание понятий, используемых в формулировках гипотез, шире, чем совокупность экспериментально установленных фактов. Допустим, что исследователь намерен экспериментально доказать гипотезу о том, что успешность учения детей зависит от мотивации учебной деятельности, и в качестве доказательства использует факт, согласно которому при наличии интереса к учебному предмету успеваемость учащихся выше, чем при его отсутствии. Этого факта, казалось бы, достаточно для того, чтобы на деле доказать правильность данной гипотезы. Но это далеко не так. На самом деле указанный факт доказывает предложенную гипотезу лишь отчасти, потому что, с одной стороны, мотивация учения не сводится к интересу к учебному пред-

мету, а с другой стороны — содержание понятия «успеваемость» отнюдь не равноценно объему и содержанию понятия «успешность учения».

Для того чтобы полностью доказать гипотезу именно в той ее формулировке, которая предложена изначально, необходимо сделать следующее: 1. Полностью раскрыть объем и содержание понятий «мотивация учения» и «успешность учения» по крайней мере на уровне их рабочих определений. 2. Установить, какую минимально необходимую и вместе с тем достаточную совокупность фактов нужно получить в ходе экспериментального исследования для доказательства гипотез. Имеется, в виду система фактов, которая полностью покрывает объем и содержание понятий «мотивация учения» и «успешность учения». 3. Удостовериться в том, что все эти факты получены, достоверны, и далее соотнести их с гипотезой, сделав выводы о ее доказанности или недоказанности.

Описанная ситуация неполного доказательства гипотезы по объему и содержанию включенных в нее понятий на практике встречается довольно часто и, к счастью, не является фатальной для судьбы самого эксперимента. Из этой ситуации почти всегда можно выйти, если уже после проведения эксперимента сузить, конкретизировать его гипотезу, приведя ее в соответствие с имеющимися данными. В описанном выше примере можно было бы переформулировать гипотезу так: «Интерес к учебному предмету положительно влияет на успеваемость учащихся». В этом случае содержание включенных в гипотезу понятий и факты были бы приведены в соответствие друг с другом.

Постэкспериментальная переформулировка гипотезы требует разрешения еще одного важного вопроса: соответствует ли новая формулировка гипотезы объему и содержанию проблемы, целей и задач эксперимента? Несоответствие, как правило, возникает или, если оно присутствовало с самого начала, усиливается после того, как по результатам эксперимента была конкретизирована формулировка исходной гипотезы. Данное несоответствие также необходимо устранить, но эта задача решается несколько иным путем, чем устранение несоответствия между гипотезой и фактами.

Прежде всего требуется констатация того, что проведенное исследование не полностью разрешило поставленную проблему, что ряд задач и вопросов остались без ответа и требуют дальнейших исследований. Далее производится (как правило, уже в форме выводов из проведенного исследования) сужение, конкретизация совокупности решенных задач. Заметим, что несоответствие замысла результатам на уровне проблем и задач исследования — это такое же типичное явление, как несоответствие гипотез фактам. Важно только, чтобы это несоответствие в заключении исследования было оговорено.

То, что говорилось выше о доказательстве гипотез и решении поставленных в исследовании проблем, касается и опровержения гипотез. Доказать несостоятельность гипотезы, как правило, бывает труднее, чем доказать ее справедливость, так как для этого требуется опровергнуть все, в том числе и частные факты, свидетельствующие в пользу этой гипотезы. Недоказанность гипотезы в позитивном смысле слова чаще всего сама по себе не является ее опровержением, так как оба вида доказательства: позитивное и негативное — с логической точки зрения различные и независимые друг от друга.

В соответствие с реальными фактами должны быть приведены и выводы из исследования. Их также нельзя делать слишком поспешно. Выводы должны строго вытекать из того, что на самом деле доказано. Выводы обычно предлагаются в виде кратких и конкретных утверждений, формулировки которых опираются на факты, существование которых до начала проведения исследования лишь гипотетически предполагалось. Объем и содержание понятий, используемых в выводах, должны соответствовать объему и содержанию понятий, имеющихся в новых формулировках экспериментальных гипотез.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И ПРОГРАММА ИХ ВНЕДРЕНИЯ

Для того чтобы экспериментальное, прикладное психолого-педагогическое исследование было полностью завершено, недостаточно сделать научные выводы. Необходимо также, чтобы на

основе этих выводов были сформулированы и по возможности внедрены в жизнь практические психолого-педагогические рекомендации. Внедрение, в свою очередь, предполагает выработку соответствующей программы и ее последующую реализацию. Однако прежде, чем приступать к разработке программы внедрения полученных результатов в практику, желательно соотнести эти результаты с реальной педагогической ситуацией.

Такая необходимость возникает несмотря на то, что проведенный психолого-педагогический эксперимент с самого начала исходил из проблемы, связанной с жизнью, и был нацелен на ее решение. Практика проведения экспериментальных исследований показывает, что в их итоге чаще всего получаются результаты, не полностью совпадающие с запланированными, и, следовательно, по окончании эксперимента вновь возникает необходимость их соотнесения с жизнью. Кроме того, процесс выделения научной проблемы и исследования ее отличается от внедрения полученных результатов в практику. Дело в том, что, выбирая проблему для прикладного экспериментирования, исследователь обычно отвлекается от многих вопросов или не обращает на них должного внимания. Однако эти второстепенные для судьбы исследования вопросы могут быть первостепенными для внедрения выводов и рекомендаций этого исследования в жизнь.

Например, экспериментально изучая эффективность новой учебной программы, временно можно не обращать внимание на то, каким образом она согласуется с программами других учебных курсов по содержанию, можно ли будет в учебном цикле найти на ее реализацию столько времени, сколько потребуется, соответствуют ли знания, получаемые учащимися в рамках этой программы, тем, которые они приобретают по другим учебным предметам. Скажем, экспериментальная школьная программа по психологии требует от учащихся хотя бы элементарных знаний из области анатомии и физиологии центральной нервной системы человека, а также из области антропологии, и эти знания учащиеся должны получить до начала или вместе с изучением психологии.

Все эти и другие подобные вопросы неизбежно возникают тогда, когда от экспериментатора требуется переход от теории к

практике, от экспериментальных выводов к практическим рекомендациям и их внедрению в реальную педагогическую действительность. Следовательно, необходим внимательный анализ жизненной психолого-педагогической ситуации в связи и под углом зрения полученных экспериментальных данных.

Этот анализ предполагает выяснение следующих вопросов:

1. С какими конкретными проблемами педагогической практики связаны полученные экспериментальные данные?

2. Что можно положительно изменить в этой практике, исходя из результатов проведенного эксперимента?

3. Как лучше это сделать с минимальными материальными и моральными затратами и с максимальной пользой для жизни?

4. В какой последовательности целесообразно внедрять полученные результаты в жизнь?

5. Как проконтролировать и оценить возможный эффект от внедрения?

6. По каким критериям можно будет определить, что процесс внедрения успешно завершился?

Рассмотрим каждый из этих вопросов более подробно.

Поиск ответа на первый вопрос предполагает анализ полученных в эксперименте результатов с точки зрения потребностей педагогической практики. Допустим, что эксперимент обнаружил следующее: вновь предлагаемая и экспериментально проверенная методика обучения математике при одной и той же учебной программе дает лучшие результаты, чем старая методика. В этом случае, сравнивая новую методику обучения со старой, мы обнаруживаем, что последнюю целесообразно изменить в соответствии с полученными экспериментальными данными.

Ответ на второй вопрос представляет собой конкретизацию первого вопроса. Однако в этом случае с педагогической практикой соотносится каждый конкретный вывод, сделанный в результате проведенного эксперимента. Воспользуемся для иллюстрации сказанного тем же примером.

Предположим, что выводы, касающиеся нового метода обучения, следующие: 1. Активизация собственной познавательной деятельности учащихся на занятиях способствует повышению качества обучения. 2. Комплексное воздействие учебной инфор-

мации на зрительный и слуховой анализаторы ведет к ее лучшему усвоению учащимися. 3. Повышение мотивации учения за счет подключения новых потребностей и интересов учащихся, удовлетворяемых за счет знаний и умений, раскрывающих для учащихся дополнительную жизненную ценность учения, также повышает его качество.

Соотнося первый вывод с традиционной методикой обучения, мы можем обнаружить, что эта методика не активизирует учащихся, поэтому целесообразно рекомендовать внедрение в практику экспериментально проверенных приемов активизации познавательной деятельности. Сравнивая реальную жизнь со вторым выводом эксперимента, мы могли бы прийти к заключению о том, что в условиях применения традиционной методики обучения основная нагрузка падает главным образом на слуховой анализатор. Констатация этого факта должна была бы далее привести нас к выводу о том, что в практическую методику обучения необходимо внедрять экспериментально проверенные приемы, связанные с более активным использованием в учебных целях зрительного анализатора.

Наконец, изучая сложившуюся методику обучения с позиций третьего вывода из эксперимента, можно было бы решить, что мотивация учения действительно требует усиления, и рекомендовать для этого как можно шире и разнообразнее представлять учащимся возможныевыгоды, которые они получат в жизни, усвоив соответствующие знания и приобретя те или иные умения в процессе обучения.

Третий вопрос относится к непосредственному переходу от теории к практике. Нередко обнаруживается, что материальные и моральные затраты, понесенные в связи с внедрением экспериментальных результатов в практику, выше, чем действительная выгода от них. Поэтому, прежде чем что-то изменить в практике, необходимо тщательно проанализировать и точно посчитать, с одной стороны, те выгоды, которые можно будет получить в итоге внедрения, а с другой стороны — затраты, связанные с таким внедрением. И только в том случае, если ожидаемые выгоды окажутся больше ожидаемых потерь, можно будет принимать положительное решение о внедрении и приступать к

нему. Методика подобных расчетов еще, к сожалению, не разработана в деталях, но основное, что в ней должно приниматься во внимание, известно. Это — следующее:

- дополнительные материальные затраты, необходимые для того, чтобы от старого перейти к новому;
- время, необходимое для этого;
- количество людей и конкретные исполнители;
- реальные материальные выгоды от внедрения нового;
- возможные потери;
- ориентировочные сроки получения полноценного положительного результата.

Если ответы на все эти вопросы окажутся удовлетворительными, то только тогда можно будет уверенно и безоговорочно приступать к внедрению экспериментальных результатов в практику. Такое, к сожалению, бывает далеко не всегда, и именно по этой причине многие до сих пор проведенные экспериментальные психолого-педагогические исследования остаются лежать на полках библиотек.

Немаловажен и четвертый вопрос — о целесообразной последовательности внедрения в практику полученных экспериментальных данных. Нельзя начинать внедрение нового с того, что требует предварительной подготовки. Например, неразумно начинать внедрение нового метода обучения до того момента, пока учителя и учащиеся не будут подготовлены к переходу к данному методу. Процесс внедрения должен свести к минимуму разного рода непродуктивные затраты.

То, что вводится в практику раньше, должно готовить почву для того, что должно последовать за ним, а то, что следует, должно в полной мере опираться на уже достигнутое.

Первыми должны предприниматься шаги, способные сразу же дать очевидный эффект и не требующие для своей реализации слишком больших материальных и моральных затрат. В последнюю очередь обычно делается то, что наиболее сложно и трудоемко и для чего необходима большая предварительная подготовительная работа.

После того как установлена основная последовательность шагов, вновь можно вернуться к решению вопроса о том, как свести

к минимуму затраты, необходимые на реализацию каждого из задуманных шагов. В этом случае под углом зрения экономичности каждый из запланированных шагов рассматривается отдельно. На данном этапе работы можно, если в этом возникает необходимость, привлечь к сотрудничеству экономиста-профессионала.

Заключительный момент — о формах и средствах контроля эффективности внедрения — последний по порядку, но далеко не последний по значимости. Без его тщательного продумывания и нахождения правильного решения вряд ли можно рассчитывать на доведение всего дела до успешного финала. Точно и определенно должно быть установлено следующее:

1. К какому времени необходимо завершить процесс внедрения экспериментальных результатов в практику?

2. Кто и как, по каким критериям и признакам будет оценивать успешность внедрения?

В группу экспертов, оценивающих результаты внедрения рекомендаций, вытекающих из проведенного психолого-педагогического эксперимента, обязательно должны включаться независимые специалисты и педагоги-практики. Экспертная комиссия задает, согласуя с автором эксперимента, сроки, критерии и признаки оценки успешности внедрения. В некоторых случаях целесообразно в письменном виде оформить протокол о внедрении результатов эксперимента в практику, так как это облегчает контроль за внедрением.

После того как продуман каждый из последовательно осуществляемых шагов, на основе намеченной последовательности можно составлять программу внедрения выводов и рекомендаций исследования. Такая программа представляет собой документ, в котором даны подробные и достаточно четкие ответы на все вопросы, связанные с внедрением результатов в практику, и, кроме того, намечен план осуществления этой работы. В плане указываются конкретные шаги по внедрению, сроки их осуществления, лица, ответственные за внедрение, или лица, осуществляющие контроль внедрения, его критерии и признаки, формы отчетности. Программа и план внедрения согласуются с автором эксперимента.

Контрольные вопросы

1. С чего начинается подготовка экспериментального психолого-педагогического исследования?
2. Каковы последовательные шаги, касающиеся организации и подготовки экспериментального исследования?
3. Что такое пилотажное исследование и с какой целью оно проводится?
4. Как оформляются таблицы в тексте исследования?
5. Как строятся и представляются графики и рисунки к тексту исследования?
6. Основные шаги по внедрению результатов экспериментального психолого-педагогического исследования в практику.
7. Что такое программа и план внедрения, для чего они необходимы?

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Балин В.Д.* Теория и методология психологического исследования. Л., 1989.
2. *Введение* в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. М., 1988.
3. *Готтсданкер Р.* Основы психологического эксперимента. М., 1982. (Основы планирования эксперимента: 49-93. Выделение независимой переменной: 190-233. Многоуровневые эксперименты: 322-377. Корреляционные исследования: 378-424).
4. *Дружинин В.Н.* Структура и логика психологического исследования. М., 1933. — 116 с.
(Предметная специфика психологического эмпирического исследования: 12-45. Субъектный подход к психологическому эмпирическому исследованию: 46-75. Принцип дополнительности в психологическом эмпирическом исследовании: 76-113).
5. *ЗаксЛ.* Статистическое оценивание. М., 1976.
(Принципы планирования эксперимента: 507-515.)
6. *Копнин П.В., Попович М.В.* (ред.) Логика научного исследования. М., 1965.

7. *Ломов Б. Ф.* Методологические проблемы психологического эксперимента // История и актуальные проблемы развития экспериментальной психологии в России. М., 1990. С. 13-14.
8. *Процесс* социального исследования. М., 1975. (Подготовка исследования: 23-25. Планирование исследования: 56-92).
9. *Теория* и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. М., 1979.
10. *ФрессА., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. I. М., 1966.
(Формулирование гипотез: 116-120. Эксперимент: 120-148. Обработка и обобщение результатов: 148-155).

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ

АГРЕССИВНОСТЬ — не вызванная объективными обстоятельствами (как необходимая ответная реакция), неспровоцированная враждебность человека по отношению к людям, окружающему миру; свойство или черта личности, проявляющаяся в тенденции нападать, причинять неприятности, наносить вред людям, животным, окружающему миру.

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА — сильное развитие, выделение на фоне других какой-либо одной черты характера человека, отличающей его от большинства окружающих людей. А.х. определяют типичное поведение человека в различных жизненных ситуациях.

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ГИПОТЕЗА - гипотеза экспериментального исследования, включающая в себя такое объяснение его результатов, которое отличается от объяснения, содержащегося в другой гипотезе, конкурирующее с ней и оспаривающее её справедливость.

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ РЕШЕНИЕ - одно из возможных решений некоторой проблемы, столь же правдоподобное, как и другие решения. А.р. проблемы оспаривает справедливость возможного другого её решения. При наличии нескольких А.р. одной и той же проблемы ни одно из них не считается полностью и окончательно правильным.

АППАРАТУРНЫЕ ТЕСТЫ — психологические тесты, предполагающие использование специальной аппаратуры, различных технических устройств для предъявления испытуемым информации или обработки результатов эксперимента.

АСТЕНИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ - эмоциональные переживания, снижающие общий тонус организма, его активность и работоспособность, например, состояние подавленности, отчаяния, глубокого сожаления, грусти и т.п.

АФФИЛИАЦИЯ — потребность человека в установлении и сохранении на долгое время добрых, эмоционально положительных отношений с окружающими людьми; стремление к эмоциональному сближению с людьми.

БЛАНКОВЫЕ ТЕСТЫ — психологические тесты, основу которых составляют различного рода бланки с текстами, рисунками, схемами и т.п. Это, например, анкеты, опросники, таблицы и т.п.

ВАЛИДНОСТЬ ВНЕШНЯЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ — соответствие результатов психодиагностики, проводимой при помощи данной методики, независимым от самой методики внешним признакам, относящимся к поведению того человека, который подвергается психодиагностическому обследованию. Методика считается внешне валидной, если, например, с ее помощью оцениваются черты характера человека и внешне наблюдаемое его поведение согласуется с результатами проведенного тестирования.

ВАЛИДНОСТЬ ВНУТРЕННЯЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ — соответствие показателей, получаемых при помощи данной методики, тому определению оцениваемого психологического свойства, которое использовано в самой методике.

ВАЛИДНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ — соответствие результатов, получаемых при помощи данной методики, тому, для чего она была по замыслу предназначена. Слово «валидность» в переводе означает «ценность», «полезность».

ВАЛИДНОСТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ (КОНСТРУКТИВНАЯ) ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - соответствие результатов тестирования, проведенного с помощью данной методики, показателям тех психологических качеств, которые теоретически связаны с оцениваемым свойством. Если, например, методика измеряет уровень развития мотива достижения успехов, то теоретически валидной она будет в том случае, если полученные показатели достоверно коррелируют с данными о са-

мооценке, тревожности и уровне притязаний, теоретически связанными с мотивацией достижения успехов.

ВАЛИДНОСТЬ ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ — соответствие результатов измерения, произведенного при помощи данной методики, опыту человека, его реальному поведению.

ВЕРИФИКАЦИЯ — буквально «проверка правильности», достоверности, истинности чего-либо. В. при проверке научных понятий означает доказательство того, что явления, включаемые в объем и содержание данного понятия, действительно существуют и соответствуют определению этого понятия.

ВЫБОРКА — группа людей, на которой проводится исследование. В противоположность В. генеральной совокупностью называют множество людей, на которых распространяются результаты исследования. В. является частью генеральной совокупности.

ВЫБОРКА ПРЕДСТАВИТЕЛЬНАЯ - такая выборка (см.), которая произведена по правилам, т.е. отражает специфику генеральной совокупности как по составу, так и по индивидуальным характеристикам включенных в нее людей.

ВЫБОРОЧНАЯ ДИСПЕРСИЯ - дисперсия (см.) или разброс данных, характеризующих выборку (см.).

ВЫБОРОЧНОЕ ОТКЛОНЕНИЕ - корень квадратный из величины дисперсии (см.). Определяется по формуле:

$$\bar{S} = \sqrt{\bar{S}^2}$$

ВЫБОРОЧНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ (в математической статистике) — упорядоченное расположение измеренных в эксперименте или в результате проведенной психодиагностики величин от наименьшей к наибольшей, сопровождаемое данными о каждой величине и частоте ее встречаемости в выборке (см.). В.р. нередко представляется в виде соответствующего графика.

ВЫБОРОЧНОЕ СРЕДНЕЕ — среднее значение некоторой величины, определенное по имеющейся выборке ее частных значений. Устанавливается по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{k=1}^{n} x_k}{n},$$

где x — выборочное среднее,

$x_к$ — частные значения данной переменной величины,

я — количество частных значений переменной величины в выборке.

ГИПОТЕЗА — научно обоснованное, вполне вероятное предположение, требующее, однако, специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения. Г. проверяется на истинность в экспериментальном или эмпирическом научном исследовании.

ГИСТОГРАММА — специальное графическое изображение распределения нескольких дискретных величин в выборке (см.). Представляет собой совокупность расположенных рядом друг с другом и вытянутых вверх прямоугольников или прямоугольных в сечении столбиков, высота которых пропорциональна частоте встречаемости каждого из значений переменной в выборке.

«ГОРЬКАЯ КОНФЕТА» — условно принятое название одного из психолого-педагогических экспериментов, проводимого с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В этом эксперименте дети получают задание достать конфету, расположенную на середине большого и широкого стола, причем это можно сделать только таким способом, который с моральной точки зрения не вполне оправдан. Дети разного возраста в отсутствие экспериментатора достают конфету таким способом и получают ее в награду. При этом у некоторых дошкольников не возникает угрызений совести по поводу того, что они решили задачу морально запретным способом, в то время как большая часть дошкольников переживает по данному поводу: конфета кажется им «горькой», у некоторых из них даже появляются слезы, когда экспериментатор хвалит их за успешно решенную задачу. Отсюда название эксперимента — «горькая конфета».

ГРУППА КОНТРОЛЬНАЯ — та группа испытуемых, с которой сравниваются результаты, полученные в ходе исследования в экспериментальной группе (см.) с целью вывода о том, подтвердилась ли проверяемая в данном исследовании гипотеза.

ГРУППА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ - та группа испытуемых, на которой проводится исследование с целью проверки некоторой гипотезы.

ГРУППОВЫЕ НОРМЫ — правила, образцы поведения, способы мышления и переживания, принятые в качестве норм в данной социальной группе, разделяемые и активно защищаемые большинством ее членов.

ДЕЛЕНИЕ ОБЪЕМА ПОНЯТИЯ - логическая операция, в результате которой проводится исследование и называются классы объектов, охватываемые данным понятием. Д.о.п. — это перечисление всех классов объектов, входящих в содержание данного понятия.

ДИСПЕРСИЯ ВЫБОРОЧНАЯ - математико-статистический показатель разброса экспериментальных или психодиагностических данных, характеризующий среднюю величину отклонения индивидуальных показателей от среднего значения переменной по выборке. Д. определяется по формуле:

$$\bar{S}^2 = \frac{\sum_{k=1}^{n}(x_k - \bar{x})^2}{n},$$

где 5 — дисперсия;

x — среднее значение переменной по выборке;

$x_к$ — индивидуальные значения переменной по выборке;

n — число частных значений переменной в данной выборке.

ДИСПЕРСИОННЫЙ АНАЛИЗ - совокупность методов математико-статистического анализа, объектом рассмотрения которых являются дисперсии (см.) случайных величин. Д.а. позволяет оценивать и сравнивать между собой дисперсии различных выборок, отвечая на вопросы о том, каковы эти дисперсии, являются они одинаковыми или разными и др.

ЖИТЕЙСКИЕ ПОНЯТИЯ — те понятия, которые используются людьми в повседневном языке, в обыденном общении. От научных понятий Ж.п. отличаются меньшей определенностью и точностью, большей изменчивостью формулировок, слабой операционализацией (см.) и верификацией (см.).

ЗАВИСИМЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ — те переменные величины, которые в научном эксперименте и в его гипотезах рассматриваются как возможные следствия действия факторов, называемых независимыми переменными (см.).

ЗОНА ПОТЕНЦИАЛЬНОГО (БЛИЖАЙШЕГО) РАЗВИТИЯ — скрытые возможности в психологическом саморазвитии человека, которые открываются при оказании ему минимальной подсказки или внешней помощи.

ИНТЕРВАЛ (в математической статистике) — упорядоченный набор величин, находящихся в заданных числовых границах и характеризуемых их средней величиной (см.).

ИНТЕРВЬЮ — метод психологического исследования, предполагающий личную беседу исследователя с испытуемым (см.). В ходе такой беседы исследователь задает испытуемому ряд вопросов и по ответам на них делает выводы о психологических особенностях данного человека.

ИСПЫТУЕМЫЙ — человек, который является участником психологического исследования и на котором проводятся психологические опыты.

КЛИЕНТ — человек, обратившийся за помощью к практическому психологу. В отличие от К. пациентом называют больного человека, обращающегося за помощью к врачу.

КОЖНО-ГАЛЬВАНИЧЕСКАЯ РЕАКЦИЯ (КГР) - непроизвольная электрическая реакция поверхности кожи человека, выражающаяся в снижении ее электрического сопротивления вследствие активизации деятельности потовыделительных желез. Используется при изучении эмоциональных и других состояний организма.

КОЛЛЕКТИВ — психологически зрелая, высокоразвитая социальная группа, между членами которой установились хорошие человеческие отношения и которые работают эффективно и слаженно.

КОМПЛЕКСЫ — устойчивые, эмоционально отрицательные переживания, состояния человека, связанные с недостатком у него каких-либо важных способностей, качеств личности, форм социального поведения. К., как правило, существуют и действуют на подсознательном уровне.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ — метод психологического изучения различных текстов, позволяющий по их содержанию определенно судить о психологии авторов этих текстов или тех людей, о которых говорится в этих текстах.

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ - метод математико-статистического анализа, связанный с вычислением и изучением коэффициентов корреляций (см.) между переменными.

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ - математико-статистический показатель связи или зависимости, существующей между переменными величинами. Изменяется в пределах от -1 (абсолютная обратно пропорциональная зависимость) через 0 (отсутствие какой-либо зависимости) до +1 (абсолютная прямо пропорциональная зависимость).

КРИТЕРИИ ВАЛИДНОСТИ — независимые показатели и признаки, по которым можно судить о валидности (см.) данной методики. С К.в. сравниваются результаты, получаемые в процессе практического применения методики в психодиагностических целях.

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА — математико-статистический критерий, пользуясь которым можно судить о сходстве и различиях в дисперсиях (см.) случайных величин.

ЛИДЕР (в группе) — член социальной группы, чей авторитет, власть или полномочия безоговорочно признаются остальными членами данной группы и которому они добровольно подчиняются, находясь под прямым или косвенным его психологическим влиянием.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ — индивидуально-психологическое понятие, характеризующее то, в чем данный человек видит основные причины собственного поведения и поступков других людей. При внутреннем Л.к. эти причины помещаются в самом человеке, в его психологии, а при внешнем Л.к. они располагаются вне данного человека, например, во внешних объективных обстоятельствах его жизни.

МАЛАЯ ГРУППА — небольшая по численности социальная группа людей, включающая от 2-3 до 20-30 человек, занятых общим для них делом и находящихся друг с другом в прямых личных взаимоотношениях.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА- область современной математики, основанная на теории вероятностей (см.) и занятая поиском законов изменения и способов измерения случайных величин, обоснованием методов расчетов, производимых с такими величинами.

МЕДИАНА — величина, разделяющая ряд упорядоченных значений на две равные по количеству входящих в них значений половины, так что справа и слева от М. оказываются одинаковые количества значений.

МЕТОД ВКЛЮЧЕННОГО НАБЛЮДЕНИЯ - метод научного исследования социально-психологических процессов, происходящих в малых группах. При М.в.н. сам экспериментатор является участником тех процессов, которые он наблюдает одновременно как бы со стороны и изнутри.

МЕТОД ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ - метод психодиагностики, опирающийся на мнения людей — экспертов, хорошо знающих оцениваемое ими явление и способных дать ему достоверные, объективные оценки. М.в.э.о. предполагает изучение и обобщение мнений всех экспертов, высказавшихся по поводу данного явления.

МЕТОД ЭКСПЕРТОВ — см. метод внешней экспертной оценки.

МЕТОДЫ СРАВНЕНИЯ ВЫБОРОЧНЫХ ДАННЫХ - методы математической статистики (см.), предполагающие анализ, обобщение и сравнение между собой данных, полученных на некоторой выборке испытуемых или на нескольких разных выборках.

MMPI — известный личностный психологический тест, расшифровываемый как Миннесотский Многофакторный Личностный Опросник. Широко применяется в клинической психодиагностике для оценивания степени отклонения от медицинской нормы уровня развитости многих личностных свойств человека.

МОДА (в математической статистике) — числовое значение изучаемого признака, наиболее часто встречающееся в изученной выборке (см.).

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ - стремление человека добиваться успехов в разных видах деятельности, особенно тогда, когда его результаты сравниваются с достижениями других людей или оцениваются.

НАДЕЖНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ — качество психодиагностической методики, связанное с возможностью получать с ее помощью достаточно стабильные результаты, мало зависящие от случайного стечения обстоятельств.

НЕЗАВИСИМЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ - те переменные, которые в эксперименте рассматриваются как возможные причины изменения зависимых переменных (см.).

НОРМАТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ - регулирование поведения человека со стороны социальных норм, принятых в обществе или в группе или усвоенных им в процессе жизни.

НОРМАТИВНОЕ СОЗНАНИЕ — сфера сознания человека, связанная с пониманием и осознанием, в также принятием им существующих в обществе норм и правил поведения.

НОРМА ТЕСТА — усредненная оценка по данному тесту большой группы нормальных, здоровых людей определенного возраста и культуры. С Н.т. сравниваются показатели отдельных людей, полученные путем их обследования по данному тесту, и на основе такого сравнения делается вывод о том, находятся ли они выше или ниже нормы, обладая, соответственно, повышенным или пониженным уровнем психологического развития.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ - тот объект, на котором проводится научное исследование. Объектом психологического исследования, например, является человек или группа людей.

ОБЪЕМ ПОНЯТИЯ — класс или классы объектов, явлений и т.п., к которым относится или которые включает в себя данное понятие.

ОДНОЗНАЧНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ — способность методики отражать в своих показателях только то явление, для диагностики которого она предназначается. Если признаки, используемые в методике для выводов об уровне развития психологического свойства, отражают не только данное, но и другие свойства человека, то соответствующая методика не считается однозначной.

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ — требование, предъявляемое к научным понятиям. О. понятия предполагает указание на конкретные операции или действия, выполнив которые, человек может убедиться в том, что данное понятие не является пустым, т.е. в том, что включенные в него явления действительно существуют.

ОСНОВНОЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКИЙ ЗАКОН - закон, в соответствии с которым сила ощущения, возникающего у человека под воздействием некоторого стимула, пропорциональна ло-

гарифму величины стимула, выражаемой в физических единицах. Формула О.п.з. выглядит следующим образом:

$$S = k \cdot lg I + c,$$

где S — сила измеряемого ощущения,

I — величина воздействующего на орган чувств человека стимула,

k, c — постоянные величины, зависящие от органов чувств.

ПЕРЕМЕННАЯ ВЕЛИЧИНА—величина, значения которой не остаются постоянными и изменяются от опыта к опыту. П.в. может принимать различные значения.

ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ - предварительное исследование некоторой проблемы, направленное на проверку правильности задуманного эксперимента, его замысла, гипотез и методик, плана и программы. В П.и. уточняются детали будущего эксперимента, поэтому такое исследование иногда называют пробным.

ПОДШКАЛА ТЕСТА — относительно самостоятельная часть психологического теста, предназначенная для оценки или измерения одного из нескольких психологических свойств, изучаемых при помощи данного теста.

ПОЛОРОЛЕВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ - процесс и результат приобретения ребенком психологических и поведенческих особенностей человека определенного пола, включая типичное ролевое поведение представителей данного пола.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГ - специалист-психолог, имеющий соответствующее высшее образование и решающий задачи психодиагностики, психокоррекции (см.) и психологического консультирования (см.), связанные не с проведением научных исследований, а с оказанием прямой психологической помощи людям.

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ — сторона объекта исследования (см.), которая в данном случае изучается. Например, объектом исследования может быть человек в целом, а предметом исследования — особенности его внимания.

ПРЕДМЕТНАЯ ИГРА — игра ребенка с материальными предметами или их заменителями, подчиненная культурно-историческим особенностям данного предмета, его назначению в жиз-

ни людей. Например, игра с книгой как с источником и хранителем информации будет предметной, а игра с той же самой книгой, где она используется в качестве подставки, не будет предметной.

ПРОБЛЕМА — сложный, требующий решения научный или практический вопрос, как правило, такой, прежние попытки решения которого нельзя признать вполне удовлетворительными. П. — это вопрос, который все еще стоит на повестке дня и требует своего решения.

ПРОЕКТИВНЫЕ ТЕСТЫ - психологические тесты (см.), основанные на получении информации о человеке на базе механизма проекции — не вполне осознанного приписывания другим людям, событиям и вещам собственных мыслей и чувств человека.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА - подготовка человека к овладению той или иной профессией и выполнению на достаточно высоком уровне соответствующей профессиональной деятельности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОТБОР - отбор людей по психологическим и другим качествам, необходимым для овладения и успешного выполнения той или иной профессиональной деятельности.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ТЕСТЫ — психологические тесты, основная задача которых состоит в изучении познавательных и других психологических процессов. В П.т. используются данные о психических процессах для выводов о состоянии и свойствах человека.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ — совокупность прикладных психологических знаний, умений и навыков, связанных с оказанием человеку практической психологической помощи в исправлении его психологии или поведения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ - область деятельности практического психолога (см.), связанная с оказанием психологической помощи людям в форме консультаций и советов.

ПСИХОТЕРАПИЯ — область теоретических знаний и совокупность практических методов психологического воздействия

на больных людей с целью избавления их от разного рода заболеваний. П. — сфера деятельности, пограничная между медициной и психологией (см. также психокоррекцию).

РЕГРЕССИОННЫЙ АНАЛИЗ — метод математической статистики, позволяющий свести множество частных зависимостей между отдельными значениями переменных к их непрерывной линейной зависимости. В результате Р.а. получают прямую линию, которая наилучшим образом иллюстрирует (аппроксимирует — говоря математическим языком) общий характер зависимости между изучаемыми переменными величинами.

РЕЛЕВАНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИТУАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ - характеристики ситуации тестирования, от которых непосредственно зависят его результаты. Р.х.с.п.т. включают в себя восприятие испытуемым ситуации тестирования, целей и задач тестирования, личности экспериментатора и его поведения и др.

РЕФЕРАТ — краткое изложение совокупности идей, содержащихся в том или ином тексте или в нескольких текстах: книгах, статьях, докладах и т.п.

РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА — группа людей, на которую ориентируется человек, в которой он заимствует для себя цели, ценности, идеи, нормы, правила поведения. Р.г. в значительной степени определяет психологию и поведение того человека, для которого она является референтной.

РЕФЛЕКСИЯ — сосредоточение сознания человека на самом себе, на своих образах, мыслях и чувствах. Р. — это также изучение человеком своей собственной психологии или своего собственного поведения.

СИСТЕМА — сложно организованный объект, состоящий из множества более или менее устойчивых элементов, взаимосвязанных друг с другом. Создание, функционирование и развитие С. подчиняется'особым законам, не сводимым и не выводимым из законов функционирования отдельных элементов или частных связей между ними.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ — совокупность признаков, выделяемых данным понятием в тех классах объектов, к которым оно относится (см. также объем понятия).

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ — система норм, форм и правил поведения, ожидаемого от человека, занимающего в обществе или в социальной группе (см.) определенное положение.

СОЦИАЛЬНАЯ УСТАНОВКА — устойчивое внутреннее отношение человека к кому-либо или к чему-либо. Су. включает в себя три компонента: когнитивный (знания), эмоциональный (переживания) и поведенческий (действия), которые в целом и определяют отношение к соответствующему объекту.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ТЕСТА - изменение, приспособление данного теста, созданного в одной стране, культуре или эпохе, к другим социальным условиям, где он применяется впервые. С.а.т. включает в себя как изменение самих тестовых заданий, так и уточнение норм.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА- название методики, предназначенной для выявления, анализа, табличного, графического и индексного представления человеческих личных взаимоотношений, сложившихся в малой группе (см.).

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ ТЕСТ - стандартизированная социометрическая методика (см.), имеющая установленные, проверенные нормы и стандартизированную процедуру ее практического использования.

СТАНДАРТИЗИРОВАННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ - проводимое в научных целях наблюдение за поведением людей, предполагающее наличие определенной схемы наблюдения, в которой отражено то, что нужно наблюдать, каким образом вести наблюдение и представлять его результаты.

СТАТИСТИКА — термин, имеющий два основных значения: а) область математических или практических знаний, в которой представлены способы статистического анализа или обобщенные количественные данные о чем-либо; б) частный показатель, с помощью которого эти данные представляются.

СТЕНИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ — переживания, повышающие общий тонус организма, увеличивающие его активность и работоспособность.

СУБТЕСТ — часть психологического теста или его подшкала (см.), имеющая самостоятельное значение и оценивающая то или иное отдельное свойство.

ТЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ — аспект проблемы (см.), вопрос, который специально изучается в данном конкретном исследовании.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ АППЕРЦЕПТИВНЫЙ ТЕСТ (ТАТ) - тест проективного типа, созданный американским психологом Г. Марреем. Основу ТАТ составляет серия сюжетно неопределенных картинок, на которых представлены люди в малопонятных ситуациях. Испытуемые по этим картинкам пишут связные рассказы-сочинения, анализ которых позволяет судить о психологии самих испытуемых.

ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ - раздел современной математики, рассматривающий случайные величины, а также законы, характеризующие множества и отношения случайных величин.

ТЕСТ — стандартизированная методика психологического исследования, предназначенная для точных количественных оценок и строгих качественных определений психологии и поведения человека с ориентацией на установленные нормы оценок.

ТЕСТИРОВАНИЕ — процесс применения тестов и других психодиагностических методик для изучения и оценки психологии и поведения человека.

ТЕСТ КЕТТЕЛА — методика, разработанная англо-американским психологом Р. Кеттелом и предназначенная для выявления количественной оценки 16 различных черт личности человека (факторов — см.).

ТЕСТ РОРШАХА— методика психодиагностики личности, разработанная немецким ученым Роршахом для изучения неосознаваемых склонностей и побуждений человека. Т.Р. представляет собой серию симметричных цветных пятен, интерпретация которых человеком позволяет судить о его мотивации.

ТЕСТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОАТТЕСТАЦИИ ГРУППЫ КАК КОЛЛЕКТИВА (СПСК) - методика, предназначенная для оценки уровня социально-психологического развития малой группы, как коллектива, с представлением в виде индексов и диаграммы системы существующих в нем коллективистских отношений.

ТЕСТЫ ДОСТИЖЕНИЙ — группа психологических тестов, в основу которых положена оценка практических достижений

человека в тех или иных видах деятельности, а также в решении различных задач.

ТЕСТЫ **ИНТЕЛЛЕКТА—** группа психологических тестов, предназначенных для изучения мышления человека и количественной оценки уровня его интеллектуального развития.

ТЕСТЫ СОСТОЯНИЙ И СВОЙСТВ - психологические тесты, предназначенные для диагностики устойчивых состояний и свойств человека как личности.

ТОЧНОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ - способность данной методики достаточно точно оценивать степень развития у человека тех психологических качеств, для диагностики которых она предназначена. Чем больше различных градаций уровня развития данных качеств позволяет получать методика, тем она точнее.

ТРЕВОЖНОСТЬ — психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения человека. Т. может выступать как ситуативное, т.е. временное, состояние человека и как устойчивая черта его личности. Соответственно, различают ситуативную и личностную Т.

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ (УСК) - способность человека контролировать себя и свое поведение, управлять всем этим, брать на себя ответственность за происходящее с ним и вокруг него.

ФАКТОР — математико-статистическое понятие, означающее общую причину многих случайных изменений совокупности переменных величин, событий и т.п. Ф. выявляется при помощи специальной математической процедуры, называемой факторным анализом (см.).

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ — процедура или метод математической статистики, основанный на анализе корреляций случайных величин и направленный на то, чтобы выявлять группы случайных величин, взаимно коррелирующих друг с другом. Математико-статистическая основа выявляемых таким образом корреляций называется фактором (см.).

ФРУСТРАЦИЯ — эмоционально-отрицательное переживание человеком какой-либо неудачи, утраты, крушения надежд, сопровождаемое чувством безысходности, тщетности прилагаемых усилий.

X^2-КРИТЕРИЙ — математико-статистический критерий, на основе которого судят о статистической значимости связей, существующих между двумя или несколькими переменными, часть которых рассматривается как причина, часть — как следствия наблюдаемых изменений.

ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ — устойчивые индивидуальные психологические свойства человека, характеризующие его как личность. Ч.л. могут служить определениями характера, мотивами поведения и т.п.

ЭКСПЕРИМЕНТ — метод научного исследования, предполагающий создание некоторых искусственных (экспериментальных) условий и направленный на выявление причинно-следственных зависимостей, существующих между изучаемыми переменными.

ЭЛЕКТРОКАРДИОГРАММА — технически осуществленная запись электрической активности сердечной мышцы в течение определенного промежутка времени, сделанная с помощью специального прибора, называемого электрокардиографом.

ЭЛЕКТРОМИОГРАММА — запись электрической активности скелетных мышц, осуществленная посредством устройства, называемого миографом.

ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАММА - запись электрической активности мозга человека или его отдельных участков, выполненная в течение некоторого промежутка времени при помощи прибора, именуемого электроэнцефалографом.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ- исследование, основанное на получении, анализе и обобщении опытных данных.

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание